

Escribir en la escuela

Una propuesta de enseñanza
y evaluación de la escritura

Jimena Dib (compiladora)

Libro del Docente

Dib, Jimena

Escribir en la escuela: una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura: libro del docente / Jimena Dib. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2016.

120 p. ; 25 x 20 cm.

ISBN 978-950-12-2925-7

1. Evaluación Psicológica. I. Título.
CDD 150

Cubierta de Gustavo Macri

Diseño interior de María Constanza Gibaut

1ª edición, 2016

Reservado los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2016 Jimena Dib

© 2016 de todas las ediciones

Editorial Paidós SAICF

Independencia 1682 / 1686 Buenos Aires – Argentina

E-mail: dep@areapaidos.com.ar

www.paidosdep.com.ar – www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Mastergraf, Moreno 4794, Munro.

En julio de 2016

Tirada: 1500 ejemplares

ISBN Libro del Docente: 978-950-12-2925-7

Índice

Las autoras	9
-------------------	---

PRIMERA PARTE. Fundamentos didácticos para la enseñanza de la escritura

Capítulo 1. Algunas miradas sobre qué es escribir	13
La escritura como un acto social situado	13
La escritura como construcción intersubjetiva de sentidos	15
La escritura como un proceso mental orquestado	16
La escritura como transformación del conocimiento	21
Capítulo 2. La escritura en la escuela	23
Usos y funciones de la escritura en el aula	23
El continuum público-privado en la planificación de las situaciones de escritura	25
La mediación del docente y la organización de la clase	26
Modos de escribir en relación con los textos leídos	27
Escribir en pantalla	28
Intervenciones del docente en distintos aspectos del proceso de escritura	28
Capítulo 3. La planificación de proyectos de escritura	33
¿Cómo organizar la planificación de un proyecto?	35
Los portafolios de escritura	40
Las sesiones de revisión y la reflexión sobre el lenguaje	41
Capítulo 4. Cómo evaluar la escritura. Algunos criterios para desplegar en el aula	45
Descripción general de las categorías de escritura	46
Adecuación	46
Contenido	47
Organización	47
Voz del texto	47
Selección léxica	48

Cohesión y organización gramatical	48
Edición y presentación	49
El uso de las categorías de escritura durante el proceso de producción	49

SEGUNDA PARTE. Guías para la implementación de los Proyectos del Cuaderno del Escritor

Introducción	53
Destinatarios de los Proyectos	53
Duración y carga horaria de los Proyectos	54
Las guías de implementación para los docentes	54
La mirada institucional en la implementación de los Proyectos	55
 Proyecto 1. Armar una antología de cuentos con engaño	57
1. Condiciones didácticas, 57 (Las lecturas previas de los alumnos, 57; Las experiencias de escritura, 58; Tiempo didáctico disponible, 58; Recursos didácticos disponibles, 58);	
2. Etapas del Proyecto, 59 (Introducción, 59; Primera etapa: Para entrar en el Proyecto, 59; Segunda etapa: Renarrar cuentos leídos, 61; Tercera etapa: Escribir desde la perspectiva de un personaje, 65; Cuarta etapa: escribir un nuevo cuento, 67; Quinta etapa: Elaborar la antología, 69; Sexta etapa: Presentar la antología en público, 69);	
3. Evaluación en el marco de este Proyecto, 70 (Grilla para evaluar las categorías de escritura del Proyecto, 71; Tipos de desempeño en la escritura del cuento con engaños, 73).	
 Proyecto 2: Escribir reseñas para un catálogo de obras de un autor	75
1. Condiciones didácticas, 75 (Las lecturas previas de los alumnos, 75; Las experiencias de escritura, 76; Tiempo didáctico disponible, 76; Recursos didácticos disponibles, 76);	
2. Etapas del Proyecto, 77 (Introducción, 77; Primera etapa: Escribir mientras se lee, 78; Segunda etapa: Planificar y escribir la reseña, 82; Tercera etapa: Revisar y corregir la reseña, 85; Cuarta etapa: Situaciones de reflexión sobre el lenguaje, 87; Quinta etapa: Edición del catálogo y difusión, 89);	

3. La evaluación de los aprendizajes en el marco del Proyecto, 90 (Grilla para evaluar las categorías de escritura del Proyecto, 91; Tipos de desempeño en la escritura de la reseña, 93).

Proyecto 3: Escribir artículos para una plataforma digital..... 95

1. Condiciones didácticas, 96 (Las experiencias de los alumnos con la tecnología, 96; Las lecturas previas de los alumnos, 96; Tiempo didáctico disponible, 97; Recursos didácticos disponibles, 98);

2. Etapas del Proyecto, 98 (Introducción, 98; Primera etapa: Búsqueda de sitios, redes, blogs, 100; Segunda etapa: Legitimación y jerarquización de la información obtenida, 101; Tercera etapa: Organización, diseño y escritura de la plataforma, 102; Cuarta etapa: Enriquecer el contenido del escrito a partir de la reflexión sobre el lenguaje, 104; Quinta etapa: Presentación de cada plataforma, 106);

3. Evaluación de los aprendizajes en el marco del Proyecto, 106 (Tipos de desempeño en la escritura en la plataforma digital, 110)

Referencias bibliográficas 113

Las autoras

Jimena Dib es Licenciada y Profesora en Letras, Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UBA-Unesco). Se desempeña actualmente como técnico docente en Prácticas del Lenguaje y en Lengua y Literatura en la Gerencia Operativa de Currícula del Ministerio de Educación porteño (CABA) y es una de las coordinadoras del equipo de capacitación en Lecturas y Escrituras en la Escuela de Maestros (Ciudad de Buenos Aires, CABA). Es profesora y asesora de docentes en formación en el Campo de las Prácticas para el Profesorado de Escuela Primaria del ENS 1 "Pte. Roque Sáenz Peña". Es autora de varios documentos curriculares para la Ciudad de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio Nacional. Asesora, además, a instituciones primarias y secundarias de gestión privada en el desarrollo de propuestas de lectura y escritura.

Flavia Caldani es Profesora en Enseñanza Primaria y Profesora en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como capacitadora docente para el nivel primario en el Equipo de Lecturas y Escrituras de la Escuela de Maestros (CABA). Es asesora técnico-pedagógica en temas de evaluación de aprendizajes en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y en diferentes organizaciones no gubernamentales en la provincia de Buenos Aires. Ha elaborado e implementado, como docente y como coordinadora, numerosos proyectos de lectura y escritura con alumnos de nivel primario.

Mariana D'Agostino es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA), Especialista en Procesos de Lectura y Escritura (UBA-Unesco) y Diplomada de posgrado en Bibliotecas Escolares, Cultura Escrita y Sociedad en Red (OEI-Universidad Autónoma de Barcelona). Actualmente, se desempeña como técnico docente en Prácticas del Lenguaje y Lengua y Literatura en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en temas de currículum y evaluación de los aprendizajes. Es docente y formadora de docentes en el equipo de Lecturas y Escrituras de la Escuela de Maestros (CABA), en Lectura, Escritura y Oralidad (ISP "Dr. Joaquín V. González") y en Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza para Letras (UBA), donde investiga sobre enseñanza de la lectura y escritura.

Carolina Seoane es Profesora de Letras (UBA) y Especialista en Educación y TIC. Actualmente, se desempeña como Capacitadora de Prácticas del Lenguaje y Literatura en los Equipos Técnicos de la Provincia de Buenos Aires y en el Equipo de Lecturas y Escrituras de la Escuela de Maestros (CABA). Además, es docente de Semiología (Ciclo Básico Común, UBA) y del Profesorado de Educación Primaria del ISFD 52 de San Isidro. Es autora de varios textos dirigidos a docentes y estudiantes de distintos niveles educativos, centrados en propuestas de lectura y escritura.

Primera parte

Fundamentos didácticos para la enseñanza de la escritura

PROF. SILVIA BEATRIZ VÁZQUEZ
Lic. en enseñanza
de Lengua y Literatura

Capítulo 1. Algunas miradas sobre qué es escribir

La escritura es una actividad compleja y difícil de asir en su totalidad. ¿Qué es escribir? ¿Qué hace a alguien un buen escritor, es decir, un buen productor de textos que van a circular socialmente? ¿Cómo se “hace” un escritor? ¿Qué función tiene la escuela en esta formación? Este libro va a adentrarse en este amplio terreno, no exento de incertidumbres y de deseos, intentando aportar algunas respuestas, aunque con la advertencia de que se trata de un tópico siempre escurridizo. Podría incluso decirse que escritura es todo aquello que queda afuera cuando se termina de definir qué es escritura...

Hecha esta salvedad, el presente capítulo tratará de delinear algunas ideas centrales que fundamentan la concepción de escritura que sostenemos en la obra, y que está presente en los proyectos que se desarrollan en la Segunda Parte. Hay innumerables formas de abordar desde el punto de vista teórico un tema de por sí complejo, pero aquí nuestro énfasis estará puesto en el despliegue de aquellas nociones que ayuden a articular un enfoque de enseñanza. Más que hacer hincapié en las definiciones de escritura, nos interesa presentar una propuesta didáctica útil para la planificación en el aula, que provea herramientas conceptuales para el docente y el formador de docentes.

En los apartados que siguen desarrollaremos en forma sucinta los distintos modos en que, desde el punto de vista teórico, se ha entendido la escritura:

- ▶ Como un acto social situado
- ▶ Como una construcción intersubjetiva de sentidos
- ▶ Como proceso mental
- ▶ Como herramienta para la transformación del conocimiento

La escritura como un acto social situado

Escribir es una práctica que supone algún tipo de intercambio entre personas o grupos, y aparece en un contexto social y cultural determinado. Entender la escritura como una práctica sociocultural implica, para la enseñanza, poner en primer plano el contexto en que se escribe: ¿para qué se hace?

¿para quién? ¿desde qué punto de vista? Por eso cuando asumimos una perspectiva sociocultural, en nuestra reflexión sobre esta práctica debemos incluir¹:

- ▶ los *ámbitos sociales* en los que la escritura se desarrolla, por ejemplo, si el texto tiene lugar en un ámbito literario, científico, mediático, institucional, cotidiano, de estudio, etc.;
- ▶ los *modos de circulación* de los textos, sus soportes y las audiencias que tiene cada modalidad (no es igual escribir para un libro, que escribir el guión de un video, un cartel, un volante, etc.);
- ▶ la *perspectiva del sujeto* que escribe, sus intencionalidades y propósitos, sus intereses y su estilo de comunicación;
- ▶ las *particularidades históricas y sociales* en que se inserta ese texto.

No existe una escritura ideal, neutra y ahistórica. Se trata de una práctica que es mucho más que un mero sistema de notaciones o de registro. Por ser una actividad que conlleva necesariamente una carga ideológica, política y de cuestiones relativas al poder, tampoco la escuela puede ser ajena a estas determinaciones. Más aún, en general la escuela valora determinadas prácticas de escritura en detrimento de otras. Por ejemplo, ello se observa en el modo conflictivo en que ciertas producciones *on line* entran o no en las aulas, o cómo se suelen relativizar los usos que hacen los niños y jóvenes de la escritura en las redes sociales y en los *blogs*. También se invisibilizan ciertos textos o géneros, por ejemplo los propios de culturas subalternas como los pueblos indígenas, o se prestigian ciertas producciones de discursos hegemónicos, tal como sucede con la visibilidad que ha cobrado la escritura académica.

Por eso, antes de preparar un proyecto de escritura para el aula, resulta fecundo sondear en las prácticas que circulan en la comunidad de nuestros alumnos, de modo de tender un puente entre esas prácticas existentes y la cultura escrita que promueve la escuela. Si no atendemos a la diversidad y al carácter situado y social que tiene todo objeto de conocimiento en la escuela, corremos el riesgo de pensar la escritura como una habilidad o competencia general independiente de los contextos y que no se relaciona con la situación de producción en la que se aprende. En la propuesta didáctica que desarrollamos en esta obra se atiende especialmente al contexto de producción y a la conformación de una comunidad de práctica en el aula y fuera de ella. Es a partir de ese marco que se estimula la creatividad, el trabajo colaborativo y la construcción de diversas estrategias, ya sea para organizar el trabajo, para comunicarse con los pares, con el docente y con la comunidad general, o para resolver problemas y autoevaluarse². En definitiva, para comprometerse con un espacio social en tanto participante activo.

1. Para profundizar sobre el tema de la lectura y la escritura como práctica sociocultural se puede consultar el libro de Daniel Cassany: *Prácticas letradas contemporáneas* (Ríos de tinta, 2009, disponible *online*) y, entre otros, el libro de Emilia Ferreiro: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (FCE, 2001).

2. En relación con las capacidades que la práctica de la escritura podría desarrollar, es importante aclarar que la propuesta de este libro se diferencia de otras que pretenden colocar a las habilidades, las competencias y las aptitudes, concebidas de modo general, en el centro del currículum, como estamos viendo en algunas iniciativas internacionales dirigidas a América Latina. Un ejemplo son los documentos de "Competencias del siglo XXI" del Banco Mundial, disponibles en Internet en: <http://www.atc21s.org/>.

Pensar el acto de escritura en términos de la participación situada de los escritores y los lectores en una comunidad de discurso, supone introducir la noción clave de género discursivo³. Escribir un cuento, presentar una carta de reclamo ante una autoridad, preparar un examen, mandarle una nota a un amigo, implica la conformación de una serie de enunciados característicos y habituales. Es más, su identificación se hace posible porque comparten precisamente rasgos de tema, estilo y estructura. Pero, además de incluir propiedades prototípicas de ciertas clases de texto (el cuento, la carta formal, la prueba escrita), los géneros discursivos suponen también lo que los lectores y escritores hacen habitualmente con estos, así como las concepciones y valores con que los asocian (Carlino, 2013).

Aspiramos a que las prácticas sociales del lenguaje en la escuela no sean una mera reproducción de los discursos dominantes, mediante por ejemplo la copia de modelos. Más bien que, a partir de la participación reflexiva en la práctica de escritura, los alumnos puedan ejercerla cada vez con mayor dominio y que eventualmente operen transformaciones en estas prácticas. En este sentido, se considera que el sujeto mismo ha de ser transformado por esta experiencia que él hace, pero que también lo hace a él.

La escritura como construcción intersubjetiva de sentidos

Entender la escritura como práctica sociocultural supone también entenderla como una actividad tendiente a la construcción de sentido. Escribir supone mucho más que transcribir ideas: constituye un intercambio con un otro (incluso las formas privadas de escrituras como los diarios personales ponen en escena una forma de intercambio con un otro desdoblado), que es relativo a un contexto social, con una audiencia real o virtual. La perspectiva sociocultural sostiene una idea muy fuerte para la práctica docente: piensa la escritura como una forma de conversación y al escritor como un participante de ese acto de comunicación que entra en diálogo con otros lectores-escritores, todos los cuales forman parte de una comunidad letrada.

Es decir que escribir no constituye un mero pasaje de la oralidad al código escrito, sino que entabla un vínculo de intercomprensión con otros sujetos. Implica una interacción entre dos polos o instancias: de producción y de recepción. Es en esta interacción donde surge el sentido, en el que siempre está presente la interpretación. Esta definición de escritura confronta con otras visiones que la asocian más a un canal de comunicación, o a un instrumento para desarrollar un tema o para la expresión individual del yo.

La escritura tiene una relación intrínseca con otras prácticas sociales del lenguaje: la lectura, la escucha y el tomar la palabra. Todas se entretajan como actividades sociales y comunicativas, lo cual

3. Seguimos sosteniendo la definición de Bajtín de los géneros discursivos como formas más o menos estables de enunciados relativos a distintos ámbitos sociales (Bajtín, 2008 [1953]). Pensamos que, aunque este concepto de género discursivo tiene sus años, todavía no se ha explotado su potencia para entender cómo circulan los textos en la vida social y aprovecharlo para la enseñanza de la escritura. Al respecto, se pueden consultar trabajos como los de Anna Camps (2000) y Felipe Zayas (2012) que se presentan en el capítulo 3.

es una referencia importante en el momento de planificar situaciones de escritura en la escuela. En los diseños de proyectos –que incluirán actividades de lectura, intercambio oral y escritura– siempre se tendría que poder responder a las preguntas relativas al contexto comunicativo: ¿para qué se escribe?, ¿qué y para quién?, ¿dónde va a circular el texto?, ¿cómo se retoman las interpretaciones surgidas en la lectura o se construyen nuevas interpretaciones?

Ahora bien, cuando el escritor entra en diálogo con el otro y con el mundo, pone en juego mucho de sí mismo, pues escribe desde su propia posición, y de un modo u otro su producción se inserta en un espacio colectivo. Para ese sujeto, escribir cobra una función identitaria personal y social. Al respecto Emilia Ferreiro y Ana Siro señalan:

[...] es objeto de polémica la consideración de los alumnos como autores. Las prácticas sociales respecto de la oralidad son mucho más indulgentes. Alguien es considerado un hablante desde que es usuario del lenguaje oral según sus posibilidades. ¿Por qué con la lengua escrita tendría que ser diferente? (2008: 22)

Para que los alumnos se asuman como autores-escritores, es necesario también un determinado rol del docente. En primer lugar, este debe generar en el niño la confianza de que *puede* producir un texto que va a ser interpretado por otros. Para generar esa confianza es imprescindible que dé lugar a la *búsqueda de autonomía* por parte del niño, lo que contrasta con la tendencia a dejarlos en un lugar de dependencia respecto del adulto. Por lo pronto supone la capacidad por parte del maestro de *delegar responsabilidades*. Como veremos en los capítulos que siguen ya estos dos movimientos de intervención docente y de aspiraciones tienen profundas implicancias didácticas.

La escritura como un proceso mental orquestado

Otra forma de acercamiento al acto de escritura es poner el foco en lo que sucede en la mente del escritor mientras escribe. Los apartados que siguen se centrarán en la indagación de este aspecto más individual y propio del sujeto.

En la década de 1980 y 1990 se desarrollaron –en el marco de un movimiento más extenso de enseñanza e investigación sobre la escritura en los Estados Unidos llamado “Writing Process Movement”– una serie de trabajos y estudios sobre los procesos mentales que estarían involucrados en el acto de escritura. Desde la psicología cognitiva surgieron modelos sobre el proceso de escritura, basados en estudios empíricos, que tenían en cuenta lo que describían escritores expertos sobre su quehacer.

En este contexto, Linda Flower y John Hayes (1981, en español, 1996) desarrollaron un modelo reconocido en el campo de la enseñanza de la escritura. Estos autores, con el objeto de encontrar evidencia empírica para superar los modelos de escritura por etapas (pre-escritura, escritura y post-escritura, que tenía una preponderancia en la década de 1970), estudiaron cuáles son los procesos mentales que tienen lugar en el sujeto que escribe y cómo se activan en la mente. Para ello les propusieron a

escritores expertos e inexpertos (o novatos, según los denominan en los informes) contar en voz alta lo que están pensando a medida que escriben, y los grabaron para analizar el proceso. Este método de investigación cognitiva se llama “protocolo de escritura en voz alta”. Así, Flower y Hayes lograron proponer un modelo de escritura que se aleja de las concepciones anteriores lineales o por etapas.

A continuación, se reseñan aspectos salientes de este modelo. Se trata de un esquema de lo que sucedería en la mente del escritor a medida que escribe. Consta de distintos componentes:

- a. el *problema retórico*, que supone una identificación y una toma de decisiones respecto del *tema* del texto, la *audiencia* a la cual está dirigida y los *objetivos* centrales de ese acto de escritura.
- b. la *planificación* del texto y la *generación de ideas*, relacionadas con la capacidad de recuperar conocimientos de la *memoria a largo plazo* (que el sujeto tiene sobre el tema, el auditorio y los géneros discursivos).
- c. la *traducción o puesta en texto*,
- d. la *revisión y corrección*,
- e. el *monitoreo y evaluación* del proceso, que incluye constantemente tener en cuenta el texto que se va produciendo.

El problema retórico y el texto que se va produciendo son externos a la tarea, mientras que los restantes componentes son internos.

Los autores consideran a los procesos mentales como cajas de herramientas a partir de las cuales los escritores resuelven el problema retórico que se han planteado. Para tratar de explicar cómo se usan estas herramientas mentales utilizan otra metáfora: la de la orquesta. El escritor maneja en su mente estos procesos como un director de orquesta; su capacidad de poner en funcionamiento uno u otro proceso determinará la eficacia con la que realizará la tarea. Además, los procesos de planificación, traducción, revisión-corrección y monitoreo son recursivos, jerárquicos y su ejecución se puede interrumpir en cada momento. De este modo, Flower y Hayes se alejan de los modelos anteriores de corte lineal o por etapas. Por ejemplo, para estos autores la planificación no es una etapa previa a la escritura; de hecho, tiene poco que ver con sentarse a hacer una esquema o punteo de lo que se va a escribir.

a. Representación del problema retórico

Un aspecto clave de este modelo es que escribir supone un proceso orientado a *objetivos*. Al comienzo de la sesión de escritura, las metas del escritor son generales y luego se van reelaborando a partir de una red jerárquica de metas que guiarán el proceso. Los escritores se plantean distintos tipos de objetivos:

- *objetivos de proceso*, que les dicen qué hacer,
- *objetivos de contenido*, que les dictan qué decir.

Los autores señalan que los escritores expertos se plantean más objetivos de proceso y tienen mayor control sobre cómo se plasman estos objetivos en sus textos, que los inexpertos. Estos objetivos conforman un plan estratégico para escribir. Resulta relevante resaltar que, según Hayes y Flower, los escritores expertos cuentan con un repertorio de planes y objetivos más o menos automatizados. Precisamente por pertenecer a una comunidad letrada, cualquier sujeto dispone de cierto conocimiento retórico sobre los géneros, las fórmulas, o los posibles efectos de sentido. Desde el punto de vista de la enseñanza, esta cuestión es un aspecto para tener en cuenta, pues este bagaje de conocimientos se adquiere con el tiempo y con la participación en prácticas de lectura y escritura. Los alumnos podrán contar con un repertorio más o menos amplio para enfrentar una tarea de escritura en la medida que estén expuestos de manera continua a estas prácticas a lo largo de la escolaridad.

Otro aspecto central del modelo de Flower y Hayes es que las ideas para escribir no se descubren, sino que en la mente del escritor se produce una construcción de esas ideas ("fabrication" en el original) a partir de los requerimientos de la tarea. Mediante un proceso de resolución de problemas, el escritor genera ideas que considera adecuadas a su interpretación del problema retórico. Este punto es relevante por varias razones. Por un lado, cada escritor le asigna una interpretación propia a la tarea de escritura, aunque la consigna sea colectiva. Por otro, la interpretación del problema retórico guía toda la tarea. Entonces, detenerse en conversar sobre las representaciones de los alumnos frente a la consigna de escritura puede ser muy útil para orientar su producción y ayudarlos a hacer una idea más acabada del problema retórico planteado. Por ejemplo, para este modelo una representación excesivamente escueta del problema retórico repercute en la calidad del texto, al punto de que un error en esta representación puede hacer que los escritores novatos no manifiesten conocimientos lingüísticos y retóricos que, sin embargo, poseen.

Existe, según Flower y Hayes, una diferencia básica en los modos en los que los escritores expertos y novatos generan ideas: las ideas de los escritores novatos están más relacionadas con el tema y tienen mucha menos vinculación con el problema retórico que las que generan los escritores expertos.

Los autores señalan que las personas sólo resuelven problemas que son capaces de formular; de allí que analizar, junto con los niños y jóvenes, qué están entendiendo sobre la propuesta de escritura e inscribir a esta en propósitos comunicativos que sean claros y compartidos por ellos será también muy redituable para acompañar los procesos de escritura de los alumnos. Es por eso que en los proyectos del *Cuaderno del Escritor* se dedican varias actividades a compartir el proyecto, armar la agenda de trabajo y entrar en el tema. Lejos de ser tiempo perdido, estos momentos en que se profundiza en el problema de escritura que se está enfrentando, sin duda redundará en la calidad del texto finalmente producido.

b. Planificación del texto

La generación de ideas y su organización, en función de los objetivos que se planteen, forman parte de la planificación. Ahora bien, estos procesos no siguen necesariamente una secuencia orde-

nada, sino que se imbrican unos a otros de un modo que puede ser diferente en cada caso. La planificación no es igual para todos los textos, sino más bien es vista como una estrategia que utiliza el escritor de acuerdo con cada tarea.

En realidad, la planificación comienza ya cuando el escritor está pensando en lo que va a escribir. A su vez, él mismo está constantemente revisando lo planificado en función de su representación del problema retórico y del texto que está escribiendo.

Hayes y Flower plantean que habría distintos tipos de planificaciones, que se diferencian por cuál es el aspecto dominante:

- una planificación dominada por los *esquemas textuales* o la *macroestructura* de los textos. Los autores consideran que realizar este tipo de planificación es la mejor estrategia para textos muy estructurados y convencionalizados.
- Una planificación dominada por el *contenido*, que puede ser una buena estrategia para la escritura de notas y resúmenes. Flower y Hayes señalan que esta es la forma más usual de planificar de los escritores novatos en cualquier situación. Pues, como se señaló, es más sencillo focalizar en el tema que en una situación retórica determinada.
- Una planificación a la que denominan *constructiva*: es la que genera ideas nuevas y más adecuadas al problema retórico planteado. Este tipo de planificación no se atiene a la aplicación de un esquema conocido ni depende del “vaciado” de las ideas provenientes de la memoria a largo plazo. En este tipo de planificación opera ya, desde la instancia inicial del proceso, una especie de revisión, por el hecho de mediar objetivos de escritura que pueden convertirse estratégicamente en un plan de trabajo. Ello puede resolver ciertos conflictos inherentes a toda tarea de escritura. Es decir que los escritores que planifican de manera constructiva tienen en cuenta ya desde la planificación del texto los propósitos de escritura: a quién escriben, dónde circulará el texto y qué aspectos del tema será relevante desarrollar cabalmente.

En el *Cuaderno del Escritor* se les plantea a los alumnos distintas formas de planificar los textos: en función del género (cuento, reseña, nota de internet), de lo que saben sobre el tema, del soporte donde va a estar ese texto, etc. Esta diversidad apunta a fortalecerlos como escritores, dándoles más herramientas en el momento en que emprendan nuevas tareas de escritura.

c. Textualización

La puesta en texto o textualización se plantea en este modelo como un proceso de traducción de ideas no lineales al lenguaje lineal, es decir aquel que ha de respetar las convenciones de la lengua. Para estos autores, escribir es entonces un acto de representar por escrito lo que antes estaba bajo la forma de ideas y objetivos. En este proceso confluyen muchas restricciones, lo que permite explicar las dificultades y los bloqueos que se producen en la puesta en texto. Es común ver en las aulas muchos alumnos con ideas geniales y con capacidad para planificar oralmente lo que van a escribir,

y sin embargo no poder poner nada de eso por escrito. Por ello resulta relevante atender a estas dificultades, trabajarlas explícitamente a partir de hacer foco en ellas en determinados momentos de la secuencia de escritura, sabiendo que entre lo que se idea y lo que se escribe media un complejo proceso que supera la mera codificación o transposición de la oralidad a la escritura.

d. Revisiones y correcciones

La revisión del texto es también un momento estratégico de toma de decisiones que se inicia con la vuelta al texto para evaluar, detectar problemas y determinar cambios o reformulaciones a partir de los objetivos y los conocimientos del escritor. Es central este volver a ver el texto con criterios claros para su corrección. La definición de criterios de revisión juega, para Hayes y Flower, un rol primordial.

En el capítulo 4 de este libro, dedicado a los criterios de evaluación de la escritura, desarrollaremos algunas categorías que ayudarán a los docentes y los alumnos a sistematizar aspectos centrales para revisar los textos. Se trata de diagnosticar y definir los errores para poder intervenir sobre ellos. Esta concepción de la revisión interpela prácticas de enseñanza tradicionales en las que el peso de la corrección quedaba plenamente en manos del docente, quien tomaba a su cargo esta parte tan importante del proceso de escritura.

Se podría decir que escribir es reescribir, y las prácticas de revisión influyen significativamente en la calidad del texto logrado. Los escritores expertos releen el doble sus escritos que los novatos, señalan Hayes y Flowers. Pero si se les impide hacerlo, esto les afecta menos que a los escritores novatos en cómo quedará finalmente el texto. Así, los que tienen más recursos para escribir suman estrategias para mejorar sus textos, por ejemplo revisarlos más de una vez. En cambio a los novatos, es necesario enseñarles a hacerlo. Este proceso de relectura, detección, diagnóstico y reescritura se desarrolla en el trabajo con borradores. Pero no tiene lugar automáticamente, sólo por hacer dos o tres borradores, sino que forma parte de una actitud reflexiva e informada del escritor y depende mucho de su capacidad para definir los problemas que puede encontrar en sus textos. Estas afirmaciones abren un abanico de posibilidades a la intervención docente e interpela su capacidad de guiar y acompañar el proceso de revisión sin ponerse solamente en el lugar del que corrige.

e. Monitoreo del proceso de escritura

Finalmente, Hayes y Flower delinean un proceso que desempeña un rol central en esta visión orquestada de la escritura: se trata del rol de monitor, que ejercería el control del paso entre los procesos, o sea cuándo detener uno para dar lugar a otro. Por ejemplo, cuándo dejar de planificar para empezar a poner en página o bien dejar de textualizar para releer y evaluar lo escrito. Para estos autores, cuanto mayor es la experiencia de escritura, más rutinas de ejecución tiene este monitor, pues cuenta con más destreza para suspender un proceso y pasar a otro si hace falta. La autorregulación y evaluación permanentes se relacionan con la capacidad del escritor de desdoblarse y actuar

La escritura como transformación del conocimiento

Es relevante para la enseñanza, además de compartir una terminología común en el momento de referirse al proceso de escritura, conocer algunos puntos centrales de estos modelos que explican qué sucede cuando se escribe. Resulta significativo el aporte de los modelos de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992), que se tendrán en cuenta aquí en las propuestas de enseñanza y evaluación.

Estos autores sostienen que la principal diferencia entre los procesos de escritura de los expertos y los novatos está en la manera en cómo se introduce y se transforma el conocimiento mientras se escribe. Proponen dos modelos, según se ponga en marcha o no la construcción de nuevos conocimientos a partir de la escritura: el modelo “decir el conocimiento” y el modelo “transformar el conocimiento”. Consideran que el primero corresponde a una forma más inmadura de escritura y el segundo a escritores más maduros.

En el modelo “decir el conocimiento” se construye un texto a partir de un tópico determinado, pero sin tener una clara idea global ni haberlo planificado anticipadamente. Este modelo está, por ejemplo, relacionado con la experiencia de escritura hilada, en la que una idea lleva a la otra y esta evocación de lo que uno sabe sobre el tema guía el proceso de escritura. En esta forma de desplegar el proceso, la atención al problema retórico no tiene cabida. Muchas tareas que se dan habitualmente en el aula se pueden resolver a partir de este modelo, y no significan para el escritor un avance en sus conocimientos sobre el tema o sobre su género discursivo. Cabe preguntarnos en qué medida las consignas de escritura en la escuela interpelan a los niños y jóvenes a poner en marcha procesos de escritura que superen el modelo de “decir el conocimiento”. Por eso resulta clave analizar en estos términos las consignas de escritura que se ofrecen a los alumnos, de modo de complejizarlas, proponiéndoles mayores desafíos como escritores.

Maite Ruiz Flores señala, en su libro *Evaluación de la escritura y dependencia de lo literal* (2009), que escribir es difícil y que el alumno se apropia de partes de discursos de otros para producir algo que la autora considera un “pseudotexto”. Esta “dependencia de lo literal” es un fenómeno escolar y resulta una estrategia que elude todos los procesos mentales involucrados en la escritura y que “responde al planteamiento superficial de muchas tareas escolares” (p. 14).

En contraposición, el modelo “transformar el conocimiento” concibe la escritura como una actividad más compleja: como un proceso de solución de problemas. El escritor se enfrenta al desafío de que el contenido del texto debe interactuar con los requerimientos del problema retórico. Las ideas y la información que se generen no sólo deben responder a las necesidades del tópico y del género sino también a las necesidades retóricas, esto es, a los propósitos que persigue ese texto, a los efectos que se pretenden lograr en los destinatarios, los conocimientos que se prevén en la audiencia, los espacios de circulación del texto, etc. En este sentido es más que una elaboración del modelo de “decir el conocimiento”. Existe, pues, una diferencia cualitativa entre ambos.

El nombre de este modelo –“transformar el conocimiento”– responde a que esta adecuación del contenido a las exigencias del problema retórico...

capaz de definirlo para alguien que no lo conoce tanto, aporta ejemplos pertinentes, explica, aclara, compara, entre otras operaciones.

En las propuestas de *Cuaderno del Escritor*, hemos cuidado que las actividades de escritura ayudaran a los niños a elaborar la idea del problema retórico que se les plantea y a desarrollarlo a lo largo de todo el recorrido de escritura. Esta interacción entre el problema retórico y el contenido es parte de un trabajo consciente que ha de hacer el escritor. Para qué está escribiendo, para quién, cuáles son los objetivos, cuál es el plan y la audiencia, son ejes a destacar cuando se planifica la enseñanza de la escritura. De modo de guiar el proceso de los alumnos para que vayan adquiriendo paulatinamente el modelo “transformar el conocimiento” mientras escriben.

La visión de Bereiter y Sacardamalia fue ampliamente considerada en la enseñanza de la escritura académica, sobre todo, en el ingreso a los estudios superiores. Pero atención, los modelos cognitivos del proceso de escritura –esto es, qué ocurre en la mente del sujeto cuando escribe– no constituyen en sí mismos una guía didáctica para diseñar situaciones de enseñanza. Por ejemplo, en este caso no dicen cómo podrían pasar los alumnos de un modelo de “decir el conocimiento” a otro de “transformar el conocimiento”. Sin embargo, consideramos que son útiles para reflexionar sobre las condiciones generadas por el acto de escribir.

Como vemos, los dos modelos cognitivos que se reseñaron, el de Hayes y Flower y el de Bereiter y Sacardamalia, permiten pensar qué sucede en la mente de un sujeto cuando escribe. La didáctica de la escritura se puede beneficiar de estos modelos, pero ellos no son en sí mismos modelos de enseñanza pues no establecen una forma de intervención didáctica.

Por otra parte, desde el enfoque pedagógico asumido en este libro, no compartimos algunas de sus premisas. Dudamos que sea posible determinar un solo modelo general, aplicable a todos los sujetos, sobre cuál es y cómo se lleva a cabo el proceso de escritura. Pero tomamos las descripciones y esquemas que provee esta teoría como lineamiento útil para identificar ciertas dificultades que encuentran los niños cuando escriben, lo que permitirá orientar la intervención didáctica. Aquí partimos del supuesto de que escribir es un proceso, pero entendemos que los procesos de escritura pueden ser variados y que los componentes descritos por estos modelos cognitivos pueden ser utilizados por los alumnos como estrategias de escritura.

Desde un punto de vista didáctico, es importante conocer las diversas teorías de la escritura para planificar en el área de Lengua y Prácticas del Lenguaje. En este capítulo se intentó aportar un mapa de ideas sobre qué es la escritura. Las concepciones sobre lo que se enseña juegan un rol central en las prácticas educativas cotidianas. Es por ello que deberían ser objeto de reflexión explícita para docentes en ejercicio y en formación.

Capítulo 2. La escritura en la escuela

A primera vista, la escritura ocupa en la escuela un rol fundamental. Los alumnos escriben a lo largo del día escolar para cumplir con distintos tipos de tareas y es a través de la escritura cómo principalmente se los evalúa. Los niños escriben cuando copian del pizarrón, cuando anotan tareas o mensajes en el cuaderno de comunicaciones y al tener que contestar preguntas o completar ejercicios. Sucede que todas esas prácticas concitan la actividad de volcar ideas producidas por otros. Como se planteó en el capítulo anterior, la escritura es una práctica compleja y variada que depende de los contextos de producción y recepción. Entonces, para que los niños y jóvenes se formen verdaderamente a lo largo de su escolaridad como escritores tendrán que experimentar de manera continua y progresiva distintas modalidades de escritura.

Usos y funciones de la escritura en el aula

En la escuela, prevalecen al menos tres usos de la escritura, que están estrechamente relacionados con los propósitos del escritor, los contextos de producción y recepción, sus conocimientos y capacidades imaginativas:

- un uso instrumental,
- un uso epistémico,
- un uso relacionado con la escritura de invención o creación.

► El **uso instrumental** está relacionado con la producción de aquellos textos que resultan de utilidad para realizar determinadas tareas del día a día en la escuela. Por ejemplo, cuando los chicos anotan consignas, copian la fecha y otros datos del día, transcriben preguntas o pasan una nota en el cuaderno de comunicaciones. Tanto el docente como los alumnos están expuestos a diario a este uso de la escritura. Incluso en esta modalidad, de apariencia sencilla, es relevante que los alumnos se involucren de manera cada vez más consciente y reflexiva, de modo de producirla de manera pertinente y adecuada. Por ejemplo, llevando una agenda de trabajo colectiva y/o individual.

Ahora bien, cuando resulta el único modo de escribir o el que más prevalece, se recorta mucho el sentido que la escritura tiene en otros ámbitos de la vida social y puede generar en los alumnos la concepción de que escribir consiste solo en transcribir o que es algo que se realiza para cumplir una tarea.

► El **uso epistémico o reflexivo** de la escritura hace referencia a la escritura como “instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Mirás, 2008: 40-41). Cuando un escritor pone en juego este uso de la escritura, se produce cierta transformación de lo que ya sabía antes de ponerse a escribir. Por ejemplo, esto sucede cuando resume, realiza un cuadro u otros esquemas conceptuales, o toma notas de lo que estudió. Es decir, si logra, entre otras cosas:

- establecer nuevas relaciones entre la información que contiene el texto,
- poner ejemplos que no estaban en los textos leídos, o
- dar explicaciones que no tenía elaboradas previamente.

Escribir, entonces, se convierte en un acto reflexivo que hace surgir nuevas tramas en el conocimiento que tiene el sujeto y lo hace progresar en su construcción. Como docentes, debemos analizar si la situación que se les plantea a los alumnos les exige simplemente que vuelquen sobre el papel ideas preexistentes o los habilita a usar la escritura para transformar su conocimiento.

El modelo de “transformar el conocimiento” descrito en el capítulo anterior supone un uso reflexivo o epistémico pues el escritor no solo aprende y modifica sus conocimientos respecto al tema o contenido sobre el que escribe, sino que también logra mejorar sus conocimientos discursivos. En otras palabras, el escritor que utiliza esta estrategia de escritura, no solo aprende acerca de lo que escribe, sino que también aprende a escribir (Mirás, 2008: 47-48).

La función epistémica de la escritura no está naturalmente dada, sino que es un objetivo a alcanzar y una práctica que han de desarrollar los niños y jóvenes, sobre todo en el ámbito escolar. En la medida en que puedan ejercer esta práctica en distintas oportunidades, para aprender contenidos relativos a diferentes temas y que supongan distintos géneros discursivos, podrán convertirse en escritores cada vez más competentes y reflexivos. Pues, como señala Mariana Mirás y coinciden otros autores, existen diversas maneras de escribir, pero no todas resultan en la producción de conocimiento por parte del que escribe.

En los tres Proyectos específicos que desplegamos en esta obra, se plantearán propuestas de escritura reflexiva, especialmente en momentos de recapitulación y reelaboración de lo hecho. Esas instancias están planteadas para que los alumnos tomen conciencia de sus progresos como escritores y evalúen la marcha del proceso de escritura, y también, en el campo específico de los conocimientos lingüísticos, lleguen a conocimientos sobre el uso del lenguaje, que se

► La tercera modalidad de escritura a la que se hizo referencia es la **escritura “de invención”**, también llamada creativa, y que se relaciona principalmente con el campo de la ficción. Desde esta perspectiva, se puede conformar el aula como un espacio de taller en la que los niños y jóvenes experimenten este uso del lenguaje, prueben distintos modos de decir, a través de la escritura propia y de las reescrituras. El docente actúa como mediador de la producción de sus alumnos y colabora para crear un ámbito propicio que favorezca la desinhibición, el recurso a la imaginación y la colaboración entre todos como una comunidad de lectores y escritores. En las aulas-taller, la lectura literaria cobra un lugar preponderante. Esta será el punto de partida de las propuestas de escritura, un marco para revisar lo escrito y una fuente inagotable de recursos intertextuales. Los talleres de lectura y escritura en el aula privilegian el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos leídos y escritos por los participantes. Este espacio no sólo habilita sino que también promueve la formulación de preguntas por parte de los escritores –niños y jóvenes– y ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, provenientes tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado las lecturas. Es, además, un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reescritura, a partir de las sugerencias del docente y de los pares. En esa interacción se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y la efectiva participación de ellos depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, su intervención es central en relación con:

- la formulación de consignas, tanto de lectura como de escritura, que sigan una secuencia de trabajo,
- la organización de la clase para escribir,
- el manejo de los tiempos de escritura,
- el seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos.

En relación con la escritura literaria, el Proyecto 1 propone la producción de una antología de cuentos (véase *Cuaderno del Escritor*, pág. 11 a 57 y la guía de implementación correspondiente en este libro, pág. 57). Se parte de una secuencia de trabajo en la que se plantean consignas progresivas que van desde la renarración, luego el cambio de punto de vista, hasta la invención completa de un cuento como los leídos.

El continuum público-privado en la planificación de las situaciones de escritura

En la escuela, los alumnos tienen que escribir para sí mismos textos que no son objeto de lectura por parte de otros, sino que responden a sus propios registros y que forman parte de los *usos privados*

de la escritura. Son ejemplos de esta modalidad las notas en las agendas, los resúmenes y esquemas para estudiar, las entradas de un diario de lector. La escuela puede promover estas prácticas y sostenerlas aun cuando no vayan a ser corregidas por el docente. Forman parte de las prácticas sociales de la escritura fuera de la escuela y pueden ayudar a formar a los niños y jóvenes como escritores.

En el otro extremo se encuentran los textos que se producen para ser publicados y leídos por otros miembros de la comunidad escolar: compañeros, padres, etc. Como se desarrollará en los capítulos siguientes, estas *escrituras públicas* son el producto de un proyecto comunicativo. Cuando los chicos escriben para un público determinado se abre otro aspecto del proceso de escritura que suele estar invisibilizado cuando sólo se escribe “para la carpeta” y la lectura del docente: el mundo de la edición de los textos. El mero hecho de que el material cobre una faz “pública” evidencia los modos de circulación de las obras, los distintos soportes y formatos existentes, algunos tradicionales (por ejemplo, el libro) y otros multimediales, propios de la cultura digital actual. Entre estas dos modalidades de escritura, se encuentra toda una gama de escritos que pueden generar un uso instrumental, epistémico o creativo de la lengua, pero que se caracterizan además por mediar entre las formas privadas y públicas de escritura. En este sentido, se las denomina “escrituras intermedias”.

Intermedio puede tomarse en varios sentidos: intermedio entre dos estados de un escrito que se está configurando, entre dos estados de pensamiento, entre los miembros de un equipo de trabajo, entre lo escrito y lo oral, etc. Se puede apreciar dos semas esenciales: el carácter mediado (una mediación entre dos sujetos, entre dos discursos, entre el sujeto y sí mismo) y el carácter transitorio y ligado a las situaciones precisas de trabajo (Chabanne y Bucheton, 2002: 20).

Las escrituras intermedias son escrituras de trabajo que se encuentran del lado privado de este continuum, son muy importantes como apoyo a otras prácticas del lenguaje, como guiones, notas, fichas, etc. Se trata de insumos para producir aquello que se va a publicar, es decir, son escritos de apoyo al producto final.

En nuestros Proyectos, se intenta establecer siempre una conexión significativa entre las distintas modalidades de escritura. Las escrituras intermedias –por ejemplo hacer un banco de frases típicas de los cuentos leídos o confeccionar fichas con tipos de personajes o lugares– tienen que servir para ser reutilizadas efectivamente, es decir consultadas luego en el momento de escribir.

La mediación del docente y la organización de la clase

Como comunidad de aprendizaje, en la escuela se desarrollan prácticas de escritura que trascien-

den la imagen romántica del escritor produciendo en soledad. Por el contrario, para la formación de los alumnos como escritores la mediación tiene un rol fundamental. En este sentido, se pueden distinguir modalidades de escritura que se caracterizan por un grado mayor o menor de mediación del docente (u otro adulto que desempeñe un rol de escritor más experimentado):

- *escrituras colectivas por dictado al docente*, es decir las que realizan los alumnos cuando van creando entre todos lo que le dictan al docente, y

CAPÍTULO 2. LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

27

- *escrituras de los alumnos por sí mismos*, cuando trabajan de manera individual o en pequeños grupos.

La mediación del docente es una condición fundamental para que los alumnos puedan realizar ciertas prácticas de escritura a las que no están tan habituados. Escribir por dictado al docente puede tener un gran impacto en las posibilidades de escritura de los chicos, pues les permite concentrarse en aspectos textuales y del lenguaje, mientras el docente se hace cargo de la textualización.

Alternar entre el trabajo colectivo, el grupal y el individual es parte de las decisiones que ha de tomar el docente. Creemos que vale la pena, desde el punto de vista didáctico, atender a los cambios en la situación de escritura, pues cambian el foco de lo que se enseña. Por ejemplo, planificar un texto de manera colectiva por dictado al docente es una situación favorable para asegurarse que todo el grupo de la clase alcanzó ideas y un esquema de acción similar. Sin embargo, es importante saber que al hacerlo se pierde la posibilidad de cada escritor de crear sus propias historias o sus contenidos o fijarse sus propios objetivos.

Entonces, cuando se restringe o amplía el *grado de participación de los alumnos* en las tareas de escritura (y en otras tareas) siempre hay algo que se gana y algo que se pierde en términos del control didáctico de la situación o del nivel de involucramiento personal de cada alumno.

Modos de escribir en relación con los textos leídos

Como se señaló en el primer capítulo, existe una estrecha relación entre la lectura y la escritura. Por ello en esta obra proponemos que los alumnos lean para escribir, y escriban a partir de los recorridos que hicieron como lectores. Por ejemplo, la escritura de cuentos (Proyecto 1 del *Cuaderno del Escritor*) puede abarcar un amplio abanico, que va desde las renarraciones de versiones, a las reescrituras de distintos momentos de la narración: cambios del final o de ciertos episodios, la inclusión o el desarrollo de episodios, diálogos, descripciones, etc.; hasta las invenciones de nuevos cuentos dentro de los géneros leídos. Como vemos, es posible plantear distintos tipos de escritura de acuerdo con el grado de acercamiento o alejamiento con respecto a los textos leídos, que se convierten en fuentes o modelos para escribir.

Las situaciones de escritura planteadas en los Proyectos varían según se les proponga a los alumnos desarrollar de cero sus propias creaciones o reescribir textos conocidos a partir de diferentes

consignas. Incluso se puede atender a las posibilidades de escritura –que suelen ser heterogéneas en un grupo de clase– y proponerles a algunos niños y jóvenes consignas más abiertas y, a otros, la reescritura a partir de lo leído, con alguna restricción que los ayude a escribir.

Reescribir textos y establecer vínculos intertextuales de distinto tipo forman parte de la producción cultural desde los inicios de la escritura, no necesariamente son sólo un atajo para los escritores inexpertos. Pueden ser una fuente muy interesante para producir, crear y recrear con el lenguaje. Resulta legítimo plantearles a los niños y jóvenes la posibilidad de entablar un diálogo entre los tex-

tos, pensar que pueden contribuir con su propia intervención a la larga conversación que establecen los textos a lo largo de la historia cultural.

Escribir en pantalla

Todas las plataformas digitales poseen opciones para fomentar la edición compartida de los contenidos, de allí que los roles que los alumnos asumen en la escritura en pantalla son, en esencia, colaborativos. Este detalle, nada menor, evidencia el rasgo que señalamos una y otra vez: la escritura implica sucesivas capas de revisión y reescritura, y el trabajo en la pantalla supone la toma conjunta de decisiones sobre las producciones escritas. Además, trabajar en entornos virtuales ofrece continuamente la opción de “compartir”, verbo que es el engranaje central de la comunicación virtual hoy en día y que ayuda a alejarse de la noción de escritura individual con devolución personalizada uno a uno: se escribe para compartir, se escribe *con* otros. A su vez, el rol del docente empieza a delinearse como un mentor, un “diseñador de experiencias de aprendizaje”, un “curador” de contenidos (tal como sucede en las artes visuales). En este mismo sentido, se trata de *escrituras multimodales*, pues confluyen en estas una variedad de modos o recursos semióticos: texto verbal, fotografía, video, hipervínculos, realidad aumentada (Manghi, 2011), que se articulan para conformar no sólo la materialidad del texto, sino también una experiencia de lectura.

En el momento de planificar esta modalidad de escritura, es necesario que el docente reflexione sobre los ámbitos de circulación de un texto en la web, con el objeto de que los alumnos conformen lo que se llama actualmente redes líquidas colaborativas, es decir, redes virtuales con objetivos concretos y límites en tiempo (un mes, tres meses, un año, etc.), que trasciendan el aula. De este modo se puede fomentar un aprendizaje que supere el espacio del aula y el horario de la clase por medio del uso de celulares *en y fuera* de la escuela.

El aprendizaje colaborativo en red entre los alumnos y la participación en redes más amplias permiten desarrollar modos de escritura más reflexiva. Pueden ser incentivos para abordar con los alumnos temas como la reelaboración del conocimiento construido en el aula, el análisis de las fuentes de la web y de los criterios de legitimación para poder considerarlas válidas, la evaluación entre pares, entre otros (Romaní y Moravec, 2011). En el Proyecto 3 de esta obra se buscó desarrollar esta modalidad de escritura.

Intervenciones del docente en distintos aspectos del proceso de escritura

Hay un abanico de formas en que el docente puede ayudar a los alumnos a escribir, por supuesto siempre adecuadas a la situación de escritura. En todos los casos, las intervenciones apuntan a que los alumnos puedan desarrollar estrategias de escritura.

Por ejemplo, descubrir características textuales a partir de la lectura y la reflexión que suscita ese texto y luego reutilizar esos rasgos adecuadamente en el propio texto pueden ser buenas estrategias a la hora de *planificar* la escritura. Al respecto, señala Deborah Dean (2006) que una sociedad que les pide a los adultos que escriban una gran variedad de textos, que irán cambiando en su formato y género, reclama un tipo de enseñanza en la escuela que se base más en el desarrollo de estrategias de adecuación como estas, que en la enseñanza de la estructura de unos pocos géneros discursivos específicos.

Proponemos, a continuación, un modo de clasificar estas intervenciones que atiende al proceso de escritura. Fueron desarrolladas por Mirta Castedo (2008) en instancias de formación y capacitación de docentes.

- *Antes de empezar*, el docente prevé el tiempo necesario para que sus alumnos produzcan el texto de la mejor manera posible. Además, se asegura que los alumnos cuenten con los insumos que considera indispensables para escribir, cualquiera sea su índole: textos modelo, afiches de conocimientos ya alcanzados sobre el género leído, computadoras, etc. Si es necesario, organiza los grupos (parejas o tríos) y les recuerda las formas de trabajo durante la situación de escritura: las responsabilidades y tareas.
- En los momentos de *planificación* del texto, invita a los alumnos a pensar qué y para quién escribirán y cómo conviene hacerlo. Hace memoria de otras situaciones de escritura o de lectura y propone qué vale la pena recordar de aquellas y retomar para la nueva situación. Colabora en la planificación de diversas maneras, por ejemplo, elaborando con los alumnos una planificación colectiva del texto en el pizarrón, o conversando con los alumnos o pequeños grupos respecto de la conveniencia o no de comenzar el texto con cierta información o de enlazarla con otra en el párrafo siguiente. También, puede sugerir buscar más información sobre el tema en diversas fuentes.
- Durante la *textualización*, actúa como lector modelo, que lee en voz alta lo escrito y hace comentarios. Se muestra también como ejemplo de escritor: aportando ideas y proponiendo soluciones. Brinda información directa. Propone consultar textos leídos para resolver problemas

como escritor. Pregunta para que el alumno repare sobre algún aspecto no advertido. Plantea contraejemplos. Hace circular los hallazgos de algunos alumnos o grupos. Devuelve el problema a los alumnos cuando considera que están en condiciones de resolverlo por ellos mismos.

- En la *revisión* de los escritos, relee varias veces el texto que está en proceso de producción para que los alumnos retomen lo escrito, piensen cómo continuar o cómo mejorarlo. Al releer los textos asume la posición de un lector externo, a la vez que indaga sobre informaciones faltantes o incoherencias, por ejemplo, la aparición abrupta de un personaje, la alteración de la secuencia temporal en las narraciones, la falta de claridad en el posicionamiento del enuncia-

dor de una reseña, etc. Explicita algunos de los problemas que plantea el texto y da opciones para solucionarlos (en los cuentos, por ejemplo, ofrece diversas fórmulas de iniciación, distintas maneras de presentar a los personajes o formas de aludir a ellos a lo largo del relato, plantea un repertorio de verbos para dar la palabra a los personajes o un repertorio de expresiones para indicar el paso del tiempo, el cambio de escenario, etc.). Acerca textos modelo como fuente de consulta. Recoge problemas que encuentra en los textos y propone a los alumnos resolverlos a partir de revisiones que se han hecho anteriormente. Muestra cómo realizar marcas y anotaciones acerca de los textos consultados cuando estos aportan informaciones necesarias u opiniones interesantes. Retoma y comparte en todo el grupo formas de resolver problemas de la escritura alcanzadas por algunos de sus alumnos.

En todas las situaciones, el docente decide qué aspecto del problema de escritura deja a cargo de los alumnos y cuál se reserva para sí. Como vemos, focaliza con fines didácticos, es decir que realiza determinados recortes de algún aspecto del contenido que quedará esencialmente a cargo de los niños o jóvenes como un problema que ellos tienen que resolver, o bien a cargo del docente. Focalizar permite profundizar en la tarea de escritura¹.

En suma, cuando planifica, el docente tendría que tomar variadas decisiones sobre las modalidades de escritura que propondrá en su aula. Decisiones que involucran:

- los usos o funciones de la escritura que van a predominar y las que servirán de apoyo a la lectura y a la escritura,
- el grado de privacidad o el carácter público de la escritura,
- el tratamiento del texto que están escribiendo los alumnos: si se trata de un texto completo, por partes, si todos los alumnos trabajan con el mismo, o cada grupo con su propio texto, o cada grupo con el de otro,
- la organización del trabajo de escritura en el aula: escritura colectiva a través del dictado al docente, escritura de los alumnos por sí mismos (individualmente o en grupos pequeños),
- los materiales del apoyo a la producción escrita: discusiones, relecturas, elaboración de listas

- de recursos,
- sus intervenciones durante el proceso.

Estas decisiones conformarán diversas situaciones de escritura, pues constituyen variables didácticas que hay que tener en cuenta para diseñar las clases. Por ejemplo, en los tres Proyectos que describimos en la Segunda Parte, hemos desarrollado distintas modalidades de escritura, de acuerdo con las siguientes variables:

1. Para los tres Proyectos que propone esta obra, hemos especificado en la Segunda Parte de este libro ("Guía para la implementación de los Proyectos") aquellas intervenciones que sugerimos para el docente.

CAPÍTULO 2. LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

31

- Escrituras de trabajo o intermedias.
- Escrituras para registrar la tarea.
- Escrituras para reflexionar.
- Escritura para el producto del proyecto.
- Escritura mediada por el docente.
- Escritura de los alumnos por sí mismos en pequeños grupos e individual.

Consideramos que estas modalidades de escritura cobran sentido y un verdadero valor formativo si se integran en un modo de organización didáctica específica: *los proyectos de escritura*. En el capítulo que sigue ahondaremos en los fundamentos teóricos de nuestra propuesta.

Capítulo 3. La planificación de proyectos de escritura

Si bien trabajar por proyectos no resulta en sí mismo novedoso en el campo de la didáctica, en el área de la escritura constituye una modalidad que necesita mayor difusión, pues, entre otras ventajas, permite abordar la escritura como una práctica sociocultural y como una actividad de resolución de problemas significativos. Escribir por proyectos posibilita en los niños y jóvenes el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y un trabajo intenso de creación. A la vez que se apropian de nociones literarias y lingüísticas.

Si los alumnos tienen la oportunidad de resolver con ayuda del docente y junto con sus pares diversos problemas que provoca el hecho de ponerse a escribir para otros podrán, entre otras estrategias de escritura estrechamente relacionadas con capacidades de invención (Alvarado, 2009):

- ▶ Generar ideas y planificar un curso de acción para ponerlas en práctica.
- ▶ Pensar el tema del texto desde distintas perspectivas y ensayar posibles resoluciones.
- ▶ Ajustar e incluso cambiar ideas y objetivos en el proceso de trabajo.
- ▶ Recuperar ideas y conocimientos alcanzados en otras situaciones y adecuarlos al propósito actual.
- ▶ Establecer relaciones nuevas que se alejen de la repetición, por ejemplo, entre ideas propias y

► Establecer relaciones nuevas que se alejen de la repetición, por ejemplo, entre ideas propias y puntos de vistas de otro, o entre ideas anteriores y nuevas perspectivas que surgen de la propia escritura.

Los proyectos les otorgan sentido a todas las actividades de escritura, anudándolas a una forma de trabajo que tiene un propósito compartido para el docente y los alumnos y un ámbito de circulación auténtico. Desde esta perspectiva, los proyectos de lectura y escritura se definen como:

(...) secuencias de acciones organizadas hacia determinados propósitos, que culminan en la elaboración de un producto final. Se orientan a enseñar ciertos contenidos constitutivos de las prácticas sociales de lectura y escritura, al mismo tiempo que tienden a poner en acción un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno. Gracias a esta articulación de propósitos didácticos y comunicativos, tanto el docente como los alumnos orientan sus acciones hacia una finalidad compartida. (Lerner, Stella y Torres, 2009: 18)

Capítulo 3. La planificación de proyectos de escritura

Si bien trabajar por proyectos no resulta en sí mismo novedoso en el campo de la didáctica, en el área de la escritura constituye una modalidad que necesita mayor difusión, pues, entre otras ventajas, permite abordar la escritura como una práctica sociocultural y como una actividad de resolución de problemas significativos. Escribir por proyectos posibilita en los niños y jóvenes el desarrollo de estrategias de resolución de problemas y un trabajo intenso de creación. A la vez que se apropian de nociones literarias y lingüísticas.

Si los alumnos tienen la oportunidad de resolver con ayuda del docente y junto con sus pares diversos problemas que provoca el hecho de ponerse a escribir para otros podrán, entre otras estrategias de escritura estrechamente relacionadas con capacidades de invención (Alvarado, 2009):

- Generar ideas y planificar un curso de acción para ponerlas en práctica.
- Pensar el tema del texto desde distintas perspectivas y ensayar posibles resoluciones.
- Ajustar e incluso cambiar ideas y objetivos en el proceso de trabajo.

- Recuperar ideas y conocimientos alcanzados en otras situaciones y adecuarlos al propósito actual.
- Establecer relaciones nuevas que se alejen de la repetición, por ejemplo, entre ideas propias y puntos de vistas de otro, o entre ideas anteriores y nuevas perspectivas que surgen de la propia escritura.

Los proyectos les otorgan sentido a todas las actividades de escritura, anudándolas a una forma de trabajo que tiene un propósito compartido para el docente y los alumnos y un ámbito de circulación auténtico. Desde esta perspectiva, los proyectos de lectura y escritura se definen como:

(...) secuencias de acciones organizadas hacia determinados propósitos, que culminan en la elaboración de un producto final. Se orientan a enseñar ciertos contenidos constitutivos de las prácticas sociales de lectura y escritura, al mismo tiempo que tienden a poner en acción un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno. Gracias a esta articulación de propósitos didácticos y comunicativos, tanto el docente como los alumnos orientan sus acciones hacia una finalidad compartida. (Lerner, Stella y Torres, 2009: 18)

Ya una interesante aproximación a la planificación de proyectos de escritura fue aportada por Mirta Castedo (1995), quien señala que el punto de partida que orienta el trabajo en el aula con la escritura es el planteo de un *problema de escritura*. Un problema macro que supone la necesidad de resolver problemas comunicacionales que necesitan de la lectura y la escritura en un contexto determinado. Son ejemplos de estos macroproblemas o problemas comunicativos: participar de una muestra literaria en la comunidad con la producción de una antología de cuentos, o escribir un catálogo de recomendaciones para que niños pequeños de la escuela elijan qué cuento quieren escuchar, o producir una publicación digital para otros jóvenes lectores, etc. Estos podrían ser el tipo de problema que se les plantee a los alumnos en el momento de empezar con ellos los Proyectos del Cuaderno del Escritor.

A partir de esta cuestión “macro”, se van desarrollando problemas menores en el interior del Proyecto que surgen a lo largo de la elaboración del texto y responden a cuestiones más puntuales de la escritura y de la especificación de ese problema macro.

Por ejemplo, para nuestros tres Proyectos:

- reutilizar modos de describir personajes que se han observado en los cuentos leídos,
- desarrollar una forma más literaria en la escritura de reseñas, que se aleje de un registro muy informal.
- enriquecer el texto que se elabora para la plataforma digital con recursos propios de esos medios (imágenes, links, etiquetas, etc.)

Por otra parte, los proyectos de escritura –a diferencia del trabajo con consignas de escritura aisladas– les permite a los alumnos integrar los conocimientos y desplegar distintas prácticas del lenguaje que se hallan ligadas: lectura (de otros materiales, o relecturas sucesivas del texto que se está produciendo) y oralidad (discusión con los compañeros). Las nociones literarias y lingüísticas que necesariamente surgen en la puesta en práctica de un proyecto son comprendidas en su funcionalidad, y no como conocimientos fuera de contexto.

Por otra parte, se instala en el aula una práctica de escritura que ayuda a los alumnos a descenderse de sus propias ideas y sentidos, para aprender a “escribir pensando en el lector”. Este aspecto es fundamental, porque poniéndose en el lugar del lector, del otro que lee o escucha, se habilita la posibilidad de mejorar la propia escritura para adecuar el texto a ese destinatario previsto.

Finalmente, como modalidad de organización didáctica, el proyecto permite, en parte, resolver la ecuación tiempo escolar vs. cantidad de contenidos, como señala Delia Lerner (2001: 139-140):

Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico.

CAPÍTULO 3. LA PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE ESCRITURA

35

Para concretar este cambio, parece necesario –además de atreverse a romper con la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo– cumplir por lo menos con dos condiciones: manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.

Consideramos que el trabajo por proyectos, junto a otras modalidades de organización del tiempo didáctico,¹ pueda ser un modo de garantizar estas dos condiciones a las que se refiere Delia Lerner, relacionadas con la necesidad de instalar a los alumnos en tiempos más prolongados de aprendizaje y de volver sobre los mismos objetos de enseñanza, en este caso la escritura de distintas maneras.

Para el logro de estas condiciones, el docente tiene que organizar su proyecto como una secuencia de actividades² que siga algunos criterios como los que se plantean en el siguiente apartado.

¿Cómo organizar la planificación de un proyecto?

Proponemos como unidad para organizar la planificación la *sesión de escritura*. Una sesión puede corresponder a una o más de una clase; se define por la combinación de distintas modalidades de

escritura planteadas en el capítulo anterior (escrituras intermedias, escrituras para el producto final, escrituras privadas, escrituras reflexivas, reescrituras, etc.) y por sus relaciones con las otras prácticas del lenguaje: leer, hablar, escuchar o reflexionar sobre el lenguaje.

Por ejemplo, en el Proyecto 1, una sesión de escritura incluye la *planificación colectiva de una nueva versión de los cuentos con engaños*.³ Esta sesión de escritura podría durar más de una clase, supone la modalidad de escritura intermedia (en esta sesión se realizará el plan del cuento, que luego se escribirá en una futura sesión) y de una escritura mediada por el docente (ese plan se escribe por dictado al docente). Además, las intervenciones del docente deberán hacer foco en la planificación, por lo que apuntan principalmente a recuperar los núcleos narrativos del cuento leído.

El docente planifica el proyecto como una secuencia de sesiones de escritura. Esto se diferencia de otras formas habituales de planificar: por clase o por tema. Pensar en términos de secuencia de escritura dentro del proyecto supone superar la clase como medida para planificar la enseñanza. Ello trae aparejadas transformaciones en el manejo de los tiempos de la enseñanza y del aprendizaje.

Dentro de cada sesión de escritura, el docente:

1. Además de la implementación de los proyectos, otras modalidades de organización didáctica de las clases de Prácticas del Lenguaje o Lengua son las actividades habituales o permanentes de lectura y escritura (como la biblioteca de aula o la realización de un diario o bitácora de lector) y las secuencias didácticas para profundizar en la lectura o producción de algún género específico o reflexionar sobre el lenguaje.

2. Entendemos las secuencias didácticas como un modo de planificación de la enseñanza que se basa en organizar los saberes a enseñar y las acciones que se esperan de los alumnos a partir de un hilo conductor que ordena su presentación en el aula y que tiene cierta duración en el tiempo escolar.

3. Véase pág. 20 del *Cuaderno de Escritor*, y su correspondiente descripción en este libro, pág. 61.

Combina:	Pone lo escrito en relación con:
▶ los usos de la escritura (instrumental, epistémica y de invención), ▶ el grado de participación de los alumnos (escritura mediada o por sí mismos), ▶ el proceso que se focaliza, ▶ cómo se aborda el texto escrito: en su totalidad o en partes; todos los alumnos el mismo texto o cada uno un texto distinto.	▶ recursos digitales, como el procesador de texto, correctores de esos procesadores, imágenes, buscadores, etc., ▶ escritos de apoyo, como notas, fichas, o bancos de palabras, ▶ textos de referencia, que sirvan como guías porque son similares a los propuestos, ▶ textos leídos, ▶ materiales de consulta, como diccionarios, manuales de estilo, gramáticas, etc.

La organización en una secuencia didáctica de estas sesiones supone una toma de decisión del docente en cuanto a:

▶ cuántas clases le destinaré a cada sesión (la sesión 1).

- ▶ el orden de esas sesiones,
- ▶ la inclusión y alternancia de otras sesiones de lectura, intercambio oral o de reflexión sobre el lenguaje, necesarias para apoyar la escritura.

En los Proyectos, para ordenar las sesiones de escritura optamos por organizarlas por etapas o fases, siguiendo en gran medida el modelo de secuencias didácticas propuesto por Anna Camps y su equipo (Camps, 2000; Camps, Millian y Ribas, 2000; Camps, 2003, Zayas, 2012). Según estos autores, es posible identificar en el desarrollo de un proyecto de escritura tres etapas o fases:

- ▶ la etapa o fase preparatoria,
- ▶ la etapa o de producción,
- ▶ la etapa o de evaluación.

▶ La **etapa o fase preparatoria** se relaciona con los momentos de presentación del proyecto, la conformación de los equipos de trabajo, la elaboración compartida del problema retórico⁴ en los que juegan un rol central los comentarios, las relecturas y las escrituras de apoyo.

Resulta importante, para la formación de los alumnos como escritores, darles tiempo a que ellos puedan:

- formular el problema macro de escritura,

4. El problema retórico, como se plantea en el capítulo 1 (página 17), le demanda al escritor el esfuerzo de configurarse una imagen mental del tema, la audiencia y los propósitos de su texto.

CAPÍTULO 3. LA PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE ESCRITURA

37

- revisar los conocimientos con que cuentan para realizar de manera adecuada esta formulación,
- reelaborar ese problema en términos de objetivos realizables en un plazo de tiempo estipulado,
- trazarse una agenda de acciones para el logro de los objetivos, que será compartida en la clase y se irá ajustando en la siguiente fase del proyecto.

En los tres Proyectos que se proponen en esta obra se dedican actividades para organizar la agenda de trabajo y entrar en tema. Dichas actividades remiten a esta primera etapa o fase preparatoria.

▶ La **etapa o fase de producción** está más centrada en el desarrollo de la escritura desde la planificación a la edición del texto; corresponde a la realización concreta de los objetivos generales y tiempos planteados. En esta fase, los distintos momentos de lectura y escritura incluyen las sesiones de:

- *planificación*: generar ideas y elaborar un plan estratégico de escritura;
- *textualización*: a partir de consignas de puesta en texto que focalizan en procedimientos discursivos específicos, resolver microproblemas enunciativos, de organización textual, de selección léxica.
- *revisión*: volver a leer lo escrito, diagnosticar temas y áreas para corregir, y mejorar el texto.
- *relectura de textos fuente o modelo*.
- *comentario o conversaciones sobre lo escrito*.
- *análisis lingüístico o discursivo* sobre procedimientos y recursos de la lengua.
- *elaboración del producto final*: edición adecuada de los textos al soporte planteado.
- *presentación de los textos a otros lectores*.

Estas sesiones se entrelazan en la fase de producción y se combinan con las modalidades de escritura: escrituras colectivas por dictado al docente, escrituras de los alumnos por sí mismos, escrituras de partes del texto, planificaciones del contenido y de los objetivos del texto, revisiones en parejas, etc. El docente toma la decisión de qué tipos de escritura privilegiará en cada sesión, de acuerdo a cómo cree conveniente mediar en la situación de escritura o aprovechar el trabajo colaborativo entre pares.

En la Segunda Parte de este libro ("Guía para la implementación de los Proyectos"), explicitamos en cada Proyecto las modalidades de escritura que consideramos más apropiada para cada sesión y por qué. Además, proponemos algunas alternativas para que cada docente pueda intervenir en las secuencias y apropiárselas según sus propias intencionalidades didácticas.

- La **etapa o fase de evaluación** no corresponde a una etapa posterior a las otras etapas o fases. Por el contrario, esta se imbrica desde el comienzo como un modo de acompañamiento y ajuste de todo el proyecto. Desarrollaremos en el capítulo que sigue criterios claros y compartidos sobre qué evaluar en la escritura de textos dentro de un proyecto. Los momentos de la fase

de evaluación incluyen sesiones de recapitulación, retroalimentación y reajustes por parte del docente, de los compañeros y del propio escritor.

- La **recapitulación** es una situación de enseñanza que se relaciona con el propósito de instalar un trabajo reflexivo en torno a la escritura. Se recapitula para entablar enlaces entre lo ya realizado y algo nuevo, recordar lo que se fue haciendo, identificar avances, reordenar, reutilizar, ampliar y sistematizar lo aprendido.

Las sesiones de recapitulación en un proyecto de escritura pueden tener distintas formas y propósitos. Es el docente quien propone volver para atrás sobre lo hecho; plantea, por ejemplo, la necesidad de releer fichas, notas y otros textos. En otras oportunidades, la vuelta al texto se da

para promover en el grupo acuerdos sobre los conocimientos alcanzados (no solo sobre temas gramaticales y ortográficos sino también sobre acciones para resolver dudas ortográficas o para tener más opciones gramaticales pertinentes). Luego, el docente cede a sus alumnos la corrección de estos conocimientos en sus textos de manera progresiva para que tengan la oportunidad de controlar su escritura e ir apropiándose de las convenciones relativas a las convenciones ortográficas y de distintos recursos gramaticales. En esos momentos de recapitulación, aprecia los avances observados en sus alumnos en ese camino de adquisición, los registra y comparte con el grupo, muestra los aciertos y orienta en la resolución de cuestiones que, aunque se revisaron y se reflexionó más de una vez sobre ellas, siguen apareciendo. Pues, con la escritura se renuevan permanentemente los conflictos: nuevas situaciones de escritura pueden hacer emerger antiguas dificultades, que ameritan ser resueltas con otras herramientas en cada texto.

En este modo de pensar las secuencias didácticas de escritura, son esenciales estos momentos de volver sobre lo hecho, pues les permite a los alumnos tomar conciencia de la actividad comunicativa y del proceso de aprendizaje.

La recapitulación se relaciona estrechamente con la necesidad didáctica de generar una memoria de lo hecho:

La memoria de la clase se va construyendo a medida que se desarrollan los proyectos, secuencias y actividades habituales. Por una parte, el maestro va tejiendo una trama que vincula los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones: propicia el establecimiento de relaciones entre textos que se han leído y los que se están leyendo, sugiere utilizar estrategias que han resultado productivas en otras situaciones de lectura, recuerda descubrimientos acerca de los textos que se han realizado en el curso de situaciones de escritura y son pertinentes para apreciar el que se está leyendo así como conocimientos previos sobre el tema que contribuyen a comprenderlo mejor... Por otra parte, los alumnos participan en la construcción de la memoria colectiva: en situaciones de trabajo del grupo total es posible discutir y llegar a acuerdos sobre cuáles son los aspectos que es importante recordar en función del propósito que se persigue y de los temas que se prevé abordar en el futuro inmediato

y, cuando el trabajo se desarrolla en pequeños grupos, cada grupo asume la responsabilidad de comunicar a los otros miembros de la clase los aspectos que considera importante retener y se hace cargo entonces de seleccionarlos (aunque, por supuesto, discusiones posteriores permitirán revisar las decisiones que hayan tomado y reorientarlas si es necesario). (Lerner, 2002: 11)

prever en la secuencia de escritura momentos de devolución a los alumnos, con criterios, valoraciones y estrategias para revisar sus textos a partir del juicio que hace el docente sobre lo que están produciendo.

En nuestros Proyectos, la atención a la situación comunicativa es el primer parámetro para guiar estas devoluciones. Como se han compartido los propósitos, los destinatarios y los ámbitos de circulación del texto que se va a escribir, estos serán un encuadre para retroalimentar los escritos. El docente lee y relee el texto con ojos del potencial lector establecido en el plan, lo valora y aporta sugerencias para mejorarlo en función de la adecuación del texto al contexto. En la medida que los alumnos se van familiarizando con esta forma de devolución, podrán retroalimentarse entre ellos. En el capítulo que sigue, se aportarán criterios o categorías para realizar esta devolución, pues la retroalimentación precisa criterios muy claros y específicos, para que aquello que se devuelve al alumno no se transforme en un juicio más o menos arbitrario, y en cambio conforme una instancia más del aprendizaje. Tanto para el alumno como para el docente tener claro qué se está mirando y qué expectativas de logro tiene el docente para sus alumnos, resulta fundamental (Anijovich y González, 2011).

A lo largo de todo el proceso de escritura, la retroalimentación tendrá que apuntar a promover reorientaciones para cada alumno si son individuales, o para el grupo de clase si son colectivas, e incluirán recursos para revisar sus textos. Es decir, no se trata de una mera devolución, sino de que el docente siga “ofertando” o proponiendo modos de resolución, caminos, para aquello que todavía necesita revisión. En este sentido, las retroalimentaciones no se limitan a aportar sólo una valoración del docente o la justificación de una calificación. Ahora bien, para que las indicaciones dadas en las retroalimentaciones se concreten en acciones que mejoren los escritos, han de acompañarse con otros instrumentos de evaluación de la escritura. Como un modo de apoyar el proceso de escritura a lo largo del proyecto, proponemos recurrir a la escritura reflexiva y registrar de distintas maneras lo hecho. Existen distintos instrumentos de evaluación alternativos que podrían colaborar en estas sesiones, como las grillas o listas de cotejo, las matrices o rúbricas de evaluación, las notas de auto y coevaluación y la recolección de muestras de escritura (Díaz Barriga, 2006).

En la Segunda Parte de este libro, para cada Proyecto se proponen ejemplos de grillas de corrección para evaluar la escritura de los alumnos (en el apartado: “Evaluación en el marco del Proyecto”) y en el *Cuaderno del Escritor* se pautan los momentos y los temas de las autoevaluaciones escritas,

así como se ofrecen guías a los alumnos para valorar sus propios textos y se les propone elaborar sus portafolios de escritura.

Los portafolios de escritura

Como un modo de integrar de manera coherente y sostenida estas sesiones de evaluación con el

resto de las etapas, en todos los proyectos planteados se propone como instrumento de evaluación realizar un portfolio de escritura.

En los portfolios de escritura se muestra el recorrido realizado de escritura, lectura e intercambios orales en el proyecto. Las muestras de textos escritos que se recogen apuntan a generar *insights* de los alumnos sobre sus aprendizajes, lo que les permite hacer un seguimiento de sus prácticas y recurrir a ellas para consultar en otra oportunidad.

El portfolio recoge una parte significativa de las producciones realizadas a lo largo del año o en un período. Dado que no todo lo que se escribió formará parte del mismo, ya en su armado el alumno deberá poner en juego criterios para justificar las elecciones que haga ("esto sí, esto no, por qué"). Y al hacerlo, tendrá que explicitar las decisiones, se analizarán los progresos entre un borrador y otro, se comentarán los logros y las dificultades, se valorarán en definitiva los trabajos, sean propios o de los demás.

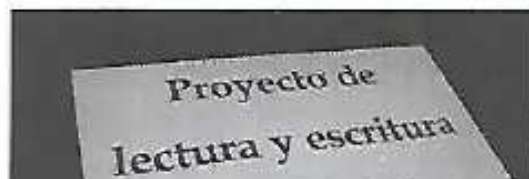
Hay tres operaciones básicas para construir el portfolio:

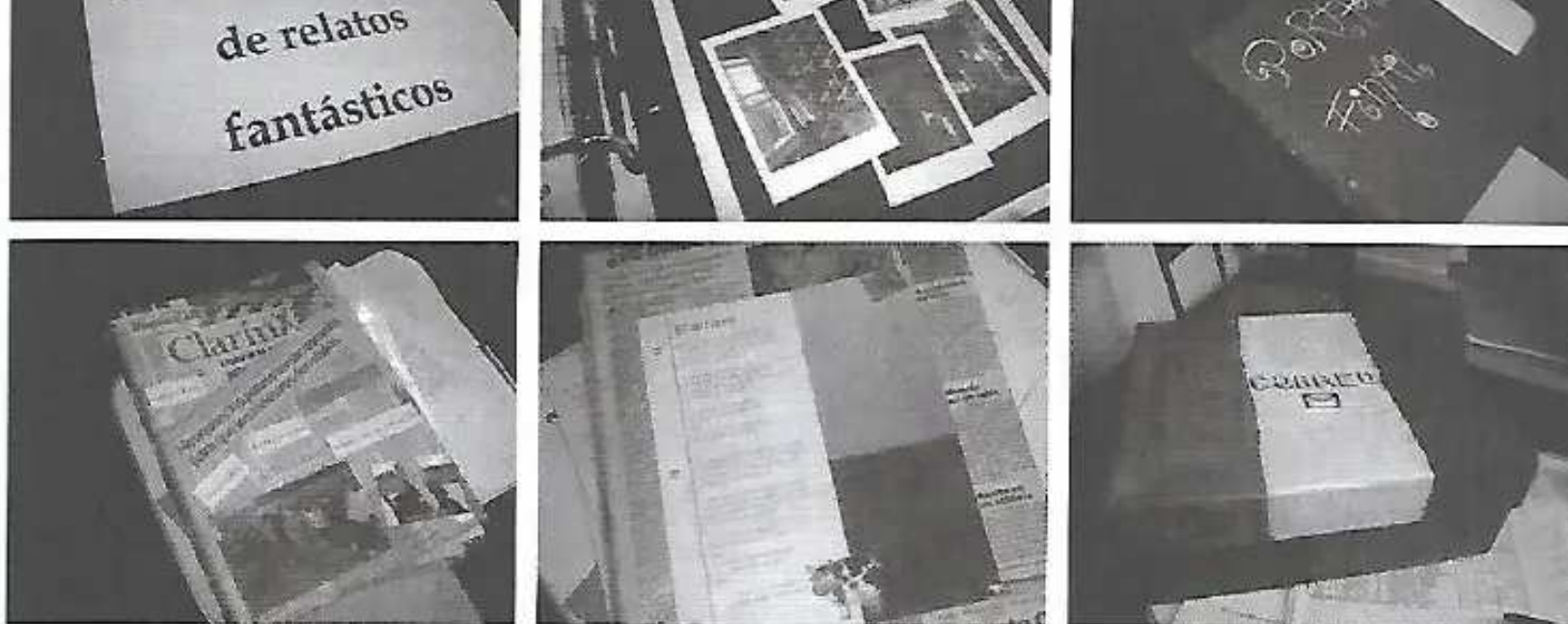
- ▶ la recopilación de producciones,
- ▶ la selección de lo producido,
- ▶ la reflexión sobre el proceso de escritura.

De este modo, los portfolios habilitan a alumnos y docentes a poner en palabras y mostrar el proceso de escritura y los sentidos que han cobrado, así como permiten valorar los progresos y los tropezos propios de este camino. Por eso se dice que los *portfolios* son instrumentos de comunicación y de evaluación.

A la hora de evaluar la escritura, el portfolio presenta algunas ventajas sobre las pruebas de lápiz y papel, pues muestra mejor el desarrollo del proceso de escritura, la capacidad de cada uno de planificar, poner en texto y revisar sucesivamente sus escritos. Soporta las diversidades: de borradores, de revisiones, de formas de resolver una misma situación o plantear un problema de escritura, entre otros aspectos. Al favorecer la reflexión sobre la propia práctica, mejora las chances de reutilización de lo aprendido en otras situaciones. Da cuenta más detalladamente de todo el trabajo hecho en el aula y realizado a lo largo del tiempo, mucho más que un producto final pasado en limpio. Está abierto a nuevas incorporaciones, reacomodaciones y transformaciones.

El portfolio supone en sí mismo un proceso y un modo de ordenar la secuencia de trabajo. Estas características del portfolio se potencian cuando se dedica tiempo a las devoluciones sobre lo que





Ejemplos de portafolios

se está recopilando. Es decir, brinda oportunidades genuinas para evaluar el trabajo hecho y conversar, sobre la escritura, tanto para alumnos y docentes como para los padres. En este sentido, le da un marco a las retroalimentaciones e integra el trabajo hecho en la fase de evaluación.

Es muy útil que el portafolio cuente con un índice y alguna información sobre el estudiante a quien pertenece el cartapacio. Es recomendable que se incluya una carta que presente el trabajo, que todos los trabajos tengan escrita la fecha en que fueron realizados y que se adjunte una descripción de las tareas o trabajos que se incluyen para mayor beneficio del evaluador.

(Quintana, 1996: 41)

No hay una sola manera de hacer un portafolio. Los ítems que se incluyen en los portafolios son flexibles en función de las propuestas de trabajo en el aula y la capacidad de los niños y jóvenes para seleccionar sus trabajos y comentarlos. En los tres Proyectos se sugieren modos y momentos para ir construyendo el portafolio de escritura. Es posible, además, hacerlo de manera virtual para aprovechar la potencia de los recursos *on line* de almacenamiento, organización, facilidad de comunicación y perdurabilidad, todas características que debe tener un portafolio aceptable (Litwin, 2006; Villalobos, 2002, Condemarín, 1995; Grace, 1994).

Las sesiones de revisión y la reflexión sobre el lenguaje

Consideramos que los proyectos de escritura de textos auténticos en situaciones reales de comunicación, en los que se desarrolle la escritura de géneros discursivos pertenecientes a distintos ámbitos sociales, son oportunidades propicias para que los alumnos se apropien de conocimientos lin-

guísticos desde una perspectiva de uso. En este sentido, como señala Ana Camps (2000: 74-75), es necesario escribir para aprender a escribir, pero no es suficiente:

[...] también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión.

La reflexión sobre el lenguaje en el marco de los proyectos de escritura toma varias formas y supone varios temas. Incluye las siguientes operaciones intelectuales: la observación de casos, la comparación, el contraste, la ampliación, la generalización, la ejemplificación, la caracterización, la evaluación de pertinencia, etc. Los objetos de reflexión no se limitan a las clases de palabra o la ortografía, sino que abarcan un espectro más amplio que va desde cuestiones del discurso (genéricas, de estilo, sobre estrategias de enunciación) a procedimientos textuales (de cohesión, citación, carga de información, entre otros), incluidas las cuestiones microtextuales y los elementos léxicos y morfológicos contextualizados y enmarcados en los requerimientos del texto que se está produciendo.

En los tres Proyectos hemos seleccionado ciertas cuestiones discursivas que están estrechamente relacionadas con los géneros textuales de cada una (como la voz del narrador en los cuentos o las formas de incluir una valoración en las reseñas). También proponemos, en las sesiones de revisión propia o entre pares, atender a aspectos centrales relacionados con los procedimientos de cohesión (sustituciones lexicales y pronominales, conexión, colocación, elipsis) y el mantenimiento de la enunciación (formas personales e impersonales del enunciador a lo largo del texto, recursos para tomar en cuenta al destinatario, etc.).

Estas sesiones de reflexión sobre el lenguaje se diferencian claramente de las clases tradicionales donde se “comunican” temas gramaticales, debido entre otras cuestiones al rol más activo que desempeñan los alumnos y por el carácter experimental del acercamiento a los conceptos. El docente no se limita a informar o aportar datos, sino que propone situaciones de análisis de los textos que están produciendo los alumnos, aporta ejemplos de textos leídos y acerca otros recursos para que investiguen sobre esos temas en diccionarios diversos, gramáticas, manuales de estilo, entre otros textos de consulta.

Se podría pensar estas situaciones de clase como “laboratorios” de la lengua, en los que se plantean actividades a partir de problemas puntuales a los que el escritor se tiene que enfrentar. Por ejemplo, cómo expresar la propia opinión y a la vez contar de qué se tratan las obras leídas en una reseña literaria, o cuestiones más generales, por ejemplo cómo mantener el tema del texto sin incurrir en repeticiones innecesarias.

Existen distintas modalidades de trabajo reflexivo, que pueden ir desde el análisis sobre algún texto leído, hasta la ejercitación de procedimientos y de recursos. En todos los casos, estas sesiones de reflexión permiten incorporar un metalenguaje compartido y reutilizar nociones aprendidas en anteriores situaciones.

En relación con la organización de la clase, el análisis puede ser colectivo, todos del mismo problema y texto, o funcionar por grupos. El docente designa qué temas trabajará cada grupo en función de las producciones o los errores más frecuentes.

En el capítulo siguiente, se ofrecen “pistas” sobre qué áreas del análisis lingüístico requieren cierta continuidad en su reflexión, a propósito de las categorías de escritura.

Una condición didáctica de estas sesiones de revisión y reflexión sobre el lenguaje es que se relacionen con la situación de escritura, es decir que tengan su origen en esa situación y luego vuelvan a ella: eso hará crecer a los alumnos como escritores. En otras oportunidades, el docente planteará situaciones y secuencias de reflexión gramatical que hagan foco en avanzar en la conceptualización metalingüística⁵. En este libro nos centramos en las situaciones de reflexión sobre el lenguaje contextualizadas en el proyecto de escritura.

Esta modalidad de enseñanza de la escritura aporta, como se mostrará en el desarrollo de los Proyectos propuestos, un itinerario para el tratamiento de contenidos literarios, lingüísticos y discursivos en la medida en que favorecen, como señala Margallo González (2012):

- ▶ La familiarización con los circuitos sociales del libro y la cultura escrita en general
- ▶ El establecimiento de vínculos personales e interpersonales con la literatura
- ▶ La valoración de lecturas diversas
- ▶ El dominio de habilidades de interpretación
- ▶ La obtención y utilización de información contextual en la comprensión del texto
- ▶ La exploración de las potencialidades del lenguaje literario para la construcción de sentido.

Es importante contemplar, entonces, las múltiples oportunidades de aprendizaje que conlleva esta modalidad de organización didáctica en el momento de pensar la forma de planificar en el área y emprender un proyecto de escritura en la escuela.

⁵ Un ejemplo interesante de cómo plantear la conceptualización metalingüística es la propuesta de secuencias didácticas para enseñar y aprender gramática desarrolladas por Anna Camps y Feliu Zayas en su libro *Gramática y escritura*.

Capítulo 4. Cómo evaluar la escritura

Algunos criterios para desplegar en el aula

Un aspecto central de la propuesta de enseñanza de la escritura que planteamos en esta obra es el acento que ponemos en la evaluación, a la que consideramos parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no el corolario de un trabajo finalizado. Esta definición no carece de relieve, pues las funciones más relevantes de la evaluación son las que atañen a la elaboración de juicios de valor sobre los desempeños de los alumnos y a la revisión, a partir de dichos juicios, de cómo se enseña.

Pedro Ravela (2006: 55) sostiene que en ocasiones los juicios de valor dependen del análisis *comparativo* que supone la evaluación. Si el énfasis está puesto en comparar a los alumnos entre sí, se adopta una forma de **evaluación** llamada **normativa**. Este tipo de evaluación es la más usual a la hora de la corrección de la escritura. Los docentes leen los distintos trabajos, evalúan cuáles les parecen mejores y califican con una nota alta a esos trabajos. Luego, la escala de notas que se atribuye a los distintos alumnos toma como parámetro de comparación dichas producciones. En la evaluación normativa los juicios que se emiten son del tipo “un alumno es mejor que otro”, o a la inversa, “es inferior a otro”.

Actualmente, se suele pedir a los docentes que pongan el foco en los avances de los alumnos. Este tipo de **evaluación de progreso** permite comparar al alumno consigo mismo en un momento anterior en el tiempo. Las pruebas de comienzo del año podrían funcionar, a lo largo del año escolar, como punto de partida para una evaluación de los progresos.

También existe otra forma de emitir juicios de valor: la que coteja el desempeño del alumno con una definición clara, previa, de lo que se espera que pueda hacer en un dominio determinado, en este caso la escritura. Estas definiciones constituyen los parámetros de una **evaluación criterial**. A partir del establecimiento de estos criterios de desempeño, se torna posible caracterizar qué y cuánto han podido lograr los alumnos. En el área de evaluación, se llama línea de corte al *nivel mínimo*

aceptable al que se espera que todos los alumnos lleguen. Para convertir luego estas evaluaciones del desempeño en calificaciones, la noción de línea de corte es fundamental, así como los posibles avances que se pueden ir logrando en los aprendizajes a partir de una descripción de la expectativa mínima de logro o inicial.

Las categorías para la evaluación que aquí se proponen son precisamente de índole criterial. Surgieron del análisis crítico de un modelo para la enseñanza y la evaluación de la escritura denomina-

do: 6+1 Trait® Writing Model of Instruction and Assessment¹ que se desarrolló desde la década de 1980 en los Estados Unidos y el Reino Unido, como una forma alternativa a las pruebas estandarizadas y los puntajes únicos. Hemos analizado estas categorías desde el enfoque de enseñanza de la escritura planteado en este libro, es decir, poniendo el foco en las prácticas sociales de escritura y en las propuestas didácticas ligadas a esta concepción. De esta reflexión, surgieron las categorías de escritura que se describen a continuación y que han sido probadas en el aula².

Descripción general de las categorías de escritura

La instalación de categorías de escritura favorece un análisis objetivo de los trabajos producidos por los alumnos, y promueve una conceptualización compartida por parte de docentes y alumnos acerca de los aspectos involucrados en una tarea de escritura. No constituyen en sí mismos un contenido de enseñanza, sino que son una ayuda para entender qué componentes demanda un texto y cómo entender lo que habría que planificar y revisar en los distintos momentos de escritura. De modo que no se plantea la enseñanza explícita de estas categorías en un momento específico de la escolaridad sino, antes bien, los temas y problemas que se describen en cada categoría son objeto de trabajo y reflexión durante todas las secuencias de escritura propiamente dichas. Con el uso frecuente, los alumnos incorporan este trabajo con categorías de escritura como criterio para revisar sus propios textos.

Las categorías de escritura que proponemos son:

- ▶ la adecuación,
- ▶ el contenido,
- ▶ la organización del texto,
- ▶ la voz del texto,
- ▶ la selección léxica,
- ▶ la cohesión y la organización gramatical,
- ▶ la edición y

► la presentación.

Aportamos a continuación una descripción de estas categorías, que no se consideran caracterizaciones exhaustivas pero que serán de utilidad para el trabajo en el aula.

-
1. Disponible en Internet en <http://educationnorthwest.org/traits/about-61-trait-writing>. (Consultado el 4 de abril de 2015).
 2. Una primera versión de estas categorías de escritura han sido desarrolladas en un proceso de capacitación en la Escuela Escocesa San Andrés de Olivos desde el año 2011. Luego se volvieron a poner a prueba en otras escuelas públicas y privadas. Especialmente, se utilizaron como insumo para la planificación y evaluación de la escritura con docentes en formación durante sus prácticas y en la residencia en escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

CAPÍTULO 4. CÓMO EVALUAR LA ESCRITURA

47

ADECUACIÓN

La adecuación es el parámetro que tiene en cuenta si el texto se ajusta al *propósito* que se plantea, a su *destinatario*, y se responde al *género* al cual pertenece. Asimismo, tiene en cuenta cuál será la *circulación* de ese texto (en tal sentido, el docente y los alumnos podrán determinar si el texto es eficaz a la hora de cumplir con dicha circulación).

En los Proyectos de escritura se trabaja la *adecuación* de los textos: este es el primer criterio para valorarlos. Por ejemplo, en el Proyecto 1, si los cuentos que se producen son similares a los leídos; o bien, en el Proyecto 2, si las reseñas se adecuan a los destinatarios previstos. En el Proyecto 3 se incluyen, como parámetro para escribir y evaluar los textos, reflexiones sobre las características de las notas informativas que circulan en la web.

CONTENIDO

Este criterio se relaciona con la capacidad de desplegar aspectos significativos del tema y sostenerlo a lo largo del texto, considerando a este en su globalidad. Este sostenimiento del tema hace a la coherencia temática y al modo cómo se articula la información en el texto, evitando o revisando saltos temáticos, digresiones, redundancias, inconsistencias.

En los Proyectos de escritura se desarrollan varias actividades para que los alumnos elaboren y reelaboren el contenido de sus textos en diversos momentos del proceso de escritura. Por ejemplo:

- cuando planifican y tienen que anotar lo que no puede faltar en sus textos,
- cuando al textualizar, retoman el plan y les pedimos que atiendan al desarrollo de información entre los párrafos.
- cuando revisan la ligazón entre las ideas o los núcleos narrativos, por ejemplo en un cuento.

ORGANIZACIÓN

Este criterio hace hincapié en cómo el contenido del texto está desplegado en una estructura global. Esto incluye las partes del texto y las formas en que ese texto se entrama. Para ello, se llama la atención a los niños sobre la trama predominante de ese texto: narrativa, descriptiva, argumentativa o explicativa y se analizan rasgos discursivos o lingüísticos de estas tramas. En la formación de los alumnos como escritores es importante que los alumnos reparen en dos partes centrales de cualquier texto, el inicio y el cierre, y que trabajen especialmente los distintos modos de abrir y concluir los textos. Una situación muy propicia es leer textos modelo o de referencia similares a los que van a escribir para analizar cómo resuelven otros autores, más experimentados, sus textos. Luego, a partir de estos análisis, los alumnos podrán probar distintas formas de comenzar y terminar sus propios textos.

Como se propone en los Proyectos, la lectura de textos de referencia y la práctica de leer esos textos como escritor les permitirá a los alumnos advertir esta organización y reutilizarla en sus producciones.

VOZ DEL TEXTO

Esta categoría se relaciona con la dimensión enunciativa de cualquier discurso. El texto pone en escena un enunciador que da una imagen de sí mismo y apela a un destinatario previsto. Se puede trabajar con los alumnos el registro que se usa, en función del grado de cercanía o lejanía con el lector; *los efectos de humor, suspenso, sorpresa, etc.; las otras voces citadas, así como los recursos retóricos (ironía, personificaciones, metáforas, exageraciones, etc.)* utilizados para lograr imprimirle un carácter particular al texto desde la perspectiva del enunciador. En cierta forma esta categoría se relaciona con una noción más amplia como la de estilo, pero para el trabajo en aula y con niños preferimos focalizar en aquellos aspectos relacionados con el logro de una voz autoral y la apelación al lector.

En los Proyectos del libro se hace referencia a esta categoría cuando se les pide a los alumnos que revisen en los textos el registro para alejarlo de rasgos familiares o coloquiales y acercarlo a formas más literarias (en los cuentos y las reseñas) o propias de los artículos de información (en la plataforma digital). Para ayudar a los alumnos a reparar en algunos aspectos relacionados con la creación de una voz autoral, el docente puede focalizar en uno o dos aspectos sobresalientes o prototípicos de los textos. Por ejemplo, el recurso al humor en los cuentos con engaño, a través de la caracterización de los personajes o de la forma en que hablan en los diálogos.

SELECCIÓN LÉXICA

La selección léxica, llamada usualmente “el vocabulario” (palabras, frases y giros de la lengua), sirve para evaluar si las palabras o frases que ha utilizado el escritor son adecuadas, si se correspon-

den con el género, con los conocimientos que se presuponen en el destinatario y los ámbitos en que va a circular ese texto.

Apropiarse del léxico adecuado y pertinente a los textos no es una tarea sencilla. Por un lado, el trabajo aislado con listas de vocabulario suele no ser efectivo, ya que en general es abordado fuera de contexto y luego para los alumnos el uso pertinente de esas palabras se hace muy difícil. Por el otro, *no está probado que alcanza para ampliar el léxico con leer los textos*. Se necesita un trabajo reflexivo y la mediación de la escritura para registrar y reelaborar estas informaciones. El fichado y los “bancos de recursos” para escribir son algunas estrategias que proponemos en los Proyectos para acompañar esta apropiación y ampliar la selección léxica que puedan hacer los alumnos.

COHESIÓN Y ORGANIZACIÓN GRAMATICAL

Esta categoría remite a los procedimientos para vincular el texto de manera superficial. Incluye tanto principios básicos de estructuración gramatical (relación entre sujeto y predicado, entre grupos y modificadores, el orden de las frases y la omisión de estructuras, por ejemplo el sujeto tácito) como recursos de cohesión para hilar el texto y mantener la referencia sin repeticiones innecesarias.

En los Proyectos se elaboraron actividades específicas para ayudar a los alumnos a reparar y revisar estos aspectos textuales y oracionales.

CAPÍTULO 4. CÓMO EVALUAR LA ESCRITURA

49

EDICIÓN Y PRESENTACIÓN

En estas categorías se priorizan aspectos del texto relacionados con la normativa y la corrección. Por un lado, supone el uso de convenciones ortográficas, formas de citar, tipos de sangría, estructuración de los párrafos, empleo de la tipografía y los espaciados, inclusión de imágenes y disposición del texto en la página. La presentación remite a la elaboración del soporte: libro, folleto, página web, fascículo, revista, etc. Por el otro, incluye la evaluación de la ortografía de las palabras.

En los Proyectos se asignan distintos momentos a estos aspectos, especialmente en la fase final, cuando se trabaja para la presentación del material, instancia que precisamente remite a la práctica sociocultural que supone todo escrito. Los textos que se publican fuera de la escuela están sometidos precisamente a estas revisiones, al punto tal de que son llevadas a cabo por personas especializadas: editores, correctores, diseñadores, etc. Esperamos que los Proyectos les sirvan a los alumnos para empezar a conocer este mundo de la publicación de los escritos y para asumir distintos roles en este proceso.

El uso de las categorías de escritura durante el proceso de producción

El trabajo con las categorías de escritura resulta de suma utilidad pues va tejiendo una red de criterios compartidos por el docente y el niño, en una práctica tan compleja como la escritura. Puede decirse que consiste en una “simplificación” de nociones que se vuelven operables y por tanto permiten discernir qué se enseña, cómo y qué se evalúa en una secuencia determinada.

Para completar la evaluación criterial, en este caso por categorías, es conveniente incluir en ella un enfoque de progreso: no son aspectos incompatibles. Por el contrario, es posible evaluar los avances de los alumnos en la escritura si se cuentan con criterios claros de lo que se pretende lograr en el año. Al añadir esta perspectiva, se puede hablar de una verdadera *evaluación de los aprendizajes*, y no sólo de los logros (Ravela, 2006: 52).

Por ello se han incluido en los capítulos de la Segunda Parte un apartado sobre la evaluación de cada Proyecto, en el que se proponen:³

- Una grilla de corrección del texto organizada a partir de las categorías de escritura.
- La descripción de cómo los alumnos han logrado producir ese texto.

Las grillas y descripciones se proponen sólo como ejemplos. Esperamos que los docentes puedan elaborar sus propios instrumentos de evaluación de la escritura partiendo de esta base. Pues es necesario siempre tomar como parámetro el análisis de la escritura de los alumnos para elaborar grillas de evaluación legítimas.

³ Para el Proyecto 1, véase pág. 71 de este libro, para el Proyecto 2, pág. 90, y para el 3, la pág. 107.

Las categorías de escritura acompañan la producción del texto como un proceso recursivo. Es por ello que su introducción en la enseñanza sigue una secuencia que atiende a los distintos momentos en este proceso. Por ejemplo: las categorías de ADECUACIÓN y CONTENIDO encuentran el escenario propicio para su abordaje en los momentos de planificación del texto y los alumnos pueden advertir progresivamente su uso y reflexionar sobre estas cuestiones en los primeros borradores. Asimismo, las revisiones de las segundas versiones son más favorables para profundizar en aspectos de escritura relacionados con la SELECCIÓN LÉXICA, la COHESIÓN y el logro de la VOZ del texto.

Ser sensible a la relación entre las categorías y el proceso de escritura permite encontrar en la secuencia de enseñanza el momento oportuno para focalizar en un aspecto u otro, de modo que los alumnos puedan advertirlos y mejorar sus escritos.

De la misma manera, los aspectos relacionados con la EDICIÓN del texto y su PRESENTACIÓN

cobran sentido en los momentos de revisar el texto para publicar y para editar el soporte textual.

La relación entre proceso de escritura y categorías no quita que cada docente pueda llamar la atención de los alumnos en cualquier momento del proceso sobre algún aspecto que considere que deba ser revisado. Las categorías de escritura aportan un marco orientativo sobre qué es más pertinente profundizar y en qué momento de la secuencia. Es por eso que en la Segunda Parte, en la guía de implementación de los Proyectos, el lector encontrará referencias explícitas al trabajo con las categorías.

La evaluación también va ir a la par del proceso de escritura, pues se presta atención a cada categoría en el momento oportuno y se evalúan los progresos con vistas no sólo a mejorar del texto, sino también a desarrollar la capacidad de reflexión de los alumnos sobre sus propias prácticas. La reflexión en general va avanzando desde cuestiones más globales y semánticas (COHERENCIA – ORGANIZACIÓN DEL TEXTO) a cuestiones más puntuales y gramaticales, incluso ortográficas.

El uso de las categorías como criterios de evaluación es útil para monitorear el proceso de escritura, pues aportan un orden y conceptos claros y precisos en los que focalizar en las retroalimentaciones del docente y la auto y la coevaluación de los alumnos.

La experiencia obtenida en las escuelas en las que se implementaron las categorías de escritura demuestra que contar con criterios para nombrar y compartir con los niños y jóvenes sus aprendizajes, favorece la reflexión sobre la propia práctica y la autorregulación. Tenemos la convicción de que esta reflexión promueve la autonomía de los alumnos como escritores.

Segunda parte

Guías para la implementación de los Proyectos del *Cuaderno del Escritor*

Introducción

En esta Segunda Parte, abordaremos cómo implementar el trabajo con los Proyectos que se ofrecen para el alumno en el **Cuaderno del Escritor**.¹ Se trata de un libro de actividades para alumnos de los últimos años de la escuela primaria o inicio de la secundaria, según cada distrito, que consta de tres Proyectos de escritura.

- **Escribir una antología de cuentos** de un subgénero conocido: cuentos tradicionales con engaños.
- **Producir un catálogo de reseñas** sobre las obras de un autor leído.
- **Escribir artículos para una plataforma digital**, sobre la base de un tema a elección (las ciudades, los transportes o los museos del futuro).

Además, contiene un apéndice que hemos denominado:

- **La mochila del escritor**. Esta contiene un **glosario**, de palabras que han sido mencionadas a lo largo del *Cuaderno del Escritor* y que remiten a nociones relativas al proceso de escritura. Se ha incorporado este glosario en el Cuaderno del alumno, de modo que el niño pueda consultarlo si lo precisa. Cada docente puede utilizar el glosario como le parezca más conveniente e incluso ampliarlo en la medida en que aparezcan otros términos que valgan la pena ser incluidos. También en esta “mochila” hay un cuadro con las **categorías de evaluación de la escritura** que aquí hemos expuesto en el capítulo 4, esta vez adaptadas para los alumnos. Resulta útil que los chicos puedan consultarlas, pues estas pautas de corrección han de ser compartidas entre docentes y alumnos a lo largo de todo el trabajo.

Destinatarios de los Proyectos

Los tres Proyectos están pensando para alumnos de 5º, 6º y 7º grado o primero de ESB (Educación Secundaria Básica), según la jurisdicción del país. Se proponen para cada año escolar en el orden en que están presentados.

¹ El *Cuaderno del Escritor* es un volumen diseñado para el trabajo del alumno, que complementa esta obra (Cód. del Cuaderno: 8068024).

- La antología de cuentos con engaños para 5º grado.
- La escritura de reseñas de un autor para 6º grado.

- La elaboración de textos para un sitio o plataforma digital para 7º grado o 1º año del secundario.

Cada Proyecto tiene un grado de dificultad creciente y supone un mayor dominio de las prácticas de lectura y escritura. Consideramos que pueden incluirse sin inconvenientes en la planificación anual de estos años en alguno de los períodos del calendario escolar, pues retoman contenidos centrales de los Diseños Curriculares vigentes. Especialmente aquellos relacionados con las prácticas de escritura.

Duración y carga horaria de los Proyectos

Todos los Proyectos del *Cuaderno del Escritor* están pensados para ser implementados en tres meses de clase. Pero es usual que este tiempo se dilate un poco por imprevistos del calendario escolar y si es la primera vez que se planifica un proyecto de escritura en el aula. Con las sucesivas experiencias, el manejo de los tiempos dentro del Proyecto se va ajustando, revisando y, sin duda, mejorando. El material está pensado para que el alumno pueda utilizar el *Cuaderno del Escritor* por varios años, de modo de usarlo en más de un ciclo lectivo. Por eso cobra especial valor que estos Proyectos puedan formar parte de una propuesta institucional de enseñanza, lo cual garantizaría a su vez la continuidad en el trabajo escolar, es decir, que se constituyan en parte del recorrido de escritura que la institución les ofrece a sus alumnos a más largo plazo.

En los meses que dura el Proyecto, este abarca una gran parte de la carga horaria semanal de Prácticas del Lenguaje o Lengua. Los docentes podrán, si lo consideran necesario, abordar simultáneamente la enseñanza de otros temas.

Los Proyectos contienen temas de reflexión sobre el lenguaje, sobre clases de palabras y ortografía. Pero otros contenidos del área de Lengua pueden ser abordados desde el Proyecto. En estas guías se mencionan algunos temas posibles como orientaciones para la planificación de las clases. En cualquier caso, la idea es que el docente maneje “flexiblemente” cada Proyecto, adaptándolo a las necesidades de su aula.

Las guías de implementación para los docentes

En esta Segunda Parte del libro se desarrollan tres guías que detallan cómo implementar los Proyectos en el aula. Estas guías proveen orientaciones didácticas para que cada docente pueda planificar las secuencias de enseñanza que se plantean en el *Cuaderno del Escritor*. A partir de estas guías, podrá ampliar o adaptar los Proyectos según sus necesidades. Una vez que el docente se familiariza con esta modalidad de trabajo, podrá emprender otros proyectos de escritura junto con su grupo

de alumnos, teniendo en cuenta sus inquietudes, sus intereses y necesidades, e incluso la identidad institucional.

Cada guía de implementación cuenta con la siguiente información:

- El **propósito comunicativo** del Proyecto.
- Las **condiciones didácticas** para su implementación, en términos de las decisiones que toma el docente una vez que toma conocimiento de las lecturas previas de los alumnos, su experiencia de escritura, el tiempo didáctico disponible y los recursos materiales con que cuentan.
- Las **etapas del Proyecto**, o sea el recorrido, que va desde las lecturas para adentrarse en el tema y la planificación del texto, hasta las escrituras y las revisiones, pasando por la organización del soporte de los textos producidos y la presentación del producto a los potenciales lectores.
- La **evaluación** que se desarrollará a lo largo del Proyecto. En las guías se plantean criterios para valorar los desempeños de los alumnos –aquellas categorías de escritura desplegadas en el capítulo 4– y los niveles de desempeño que se podría esperar de niños que no tienen mucha experiencia de escritura y se enfrentan por primera vez con la escritura de textos en el marco de un Proyecto.

La mirada institucional en la implementación de los Proyectos

Para concretar el trabajo con los Proyectos desarrollados en este libro, en términos de la gestión institucional –y no sólo como la elección aislada de algunos docentes–, resulta de utilidad que la conducción escolar realice algunas reuniones con los docentes que decidan implementar los Proyectos, de modo de elaborar un esquema de acompañamiento y desplegar criterios e ideas para compartir en el colectivo escolar.

Los siguientes son algunos de estos temas que atañen a la perdurabilidad del trabajo con la modalidad proyectos de escritura, y que podrán formar parte de una agenda de reuniones y acuerdos en la escuela:

- La organización de los grupos y el manejo de los espacios para la tarea de escritura en la escuela.
- El uso de herramientas tecnológicas disponibles y la posibilidad de ampliarlas.
- Las audiencias que se prevén y la circulación de los textos en la escuela y fuera de ella.
- La relación de ese proyecto de escritura con la planificación de los recorridos de lectura en ese año y en años anteriores.
- Las formas de corrección de los docentes, lo que permitirá establecer ciertos criterios comunes de modo de garantizar en los niños una continuidad en la reflexión sobre la escritura.

- ▶ El abordaje de la enseñanza de la ortografía y su relación con la escritura de los textos.
- ▶ Las interacciones entre alumnos de distintos años como acompañantes o tutores de escritura.

Creemos que los avances de los alumnos como escritores van de la mano de un trabajo de acompañamiento sistemático a las trayectorias escolares de los niños. El repertorio de recursos para escribir se acrecienta cada vez que los niños se enfrentan a nuevos desafíos y nuevos proyectos de producción. Es responsabilidad de la escuela promover las formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para que todos los niños se puedan formar como escritores.

Esperamos que las propuestas de enseñanza que se desarrollan en estas guías permitan poner en práctica los Proyectos y sirvan de estímulo para pensar otros nuevos, de modo que en la escuela, a lo largo del año y de los años, se escriba mucho, de manera variada y sostenida... Esa es la apuesta de este libro.

Proyecto 1: Armar una antología de cuentos con engaños

En este Proyecto proponemos abordar la lectura y la escritura de un tipo de cuento tradicional muy difundido en el folclore de numerosos pueblos: los *cuentos con engaños*. Estos cuentos tienen algunas características que los hacen interesantes para trabajar con niños y niñas de grados intermedios altos, ya que retoman aspectos básicos de los cuentos tradicionales que seguramente ya conocen, pero además incluyen temáticas que pueden resultarles de mayor interés, con personajes humanos en contextos realistas, y que apelan a la picardía y la complicidad del lector. Los caracteres y el tópico del engaño son constantes que favorecen la lectura cuando se comparan varios cuentos de este subgénero.

A partir de acercar a los alumnos al mundo propio de estos relatos, el Proyecto plantea diferentes posibilidades para producir nuevos cuentos similares a los leídos; por ejemplo, elaborar las propias versiones de los cuentos leídos, contar la historia desde el punto de vista del que fue burlado, elegir uno de los personajes y crear una nueva trampa. Cada docente podrá seleccionar y secuenciar estas opciones según la experiencia escritora previa de su grupo y los tiempos disponibles para el proyecto. A lo largo de ese recorrido, los alumnos habrán planificado, escrito, corregido y editado un conjunto de textos con los que elaborarán el producto final del proyecto: una antología de cuentos con engaños.

1. Condiciones didácticas

Para tomar decisiones sobre el proyecto, es importante considerar:

Las lecturas previas de los alumnos

Es necesario tener en cuenta las experiencias lectoras previas de los alumnos desde dos puntos de vista. Por un lado, para evaluar si, además del recorrido que se realice de manera colectiva, se pueden proponer lecturas diversificadas, individuales o para pequeños grupos. Por otro, para recuperar lecturas realizadas en años anteriores que permitan...

...lecturas realizadas en años anteriores que se vinculen con la temática del proyecto. Por ejemplo, las lecturas de cuentos maravillosos u otros cuentos tradicionales que los alumnos hayan realizado es un punto de partida para analizar semejanzas y diferencias entre esos cuentos y los de engaños. También es posible que conozcan autores que han escrito versiones de estos cuentos, como es el caso de Gustavo Roldán. Es importante hacer estos enlaces con las lecturas previas de los

niños: si ellos no cuentan con lecturas anteriores de este tipo de cuentos, será importante planificar y diseñar situaciones de lectura más intensas y compartidas que le permitan al grupo recuperar esas experiencias, aunque sea en parte, para facilitar luego la escritura de los cuentos.

Las experiencias de escritura

Las propuestas de escritura que incluimos en esta secuencia presentan diferentes niveles de dificultad. Cada docente podrá seleccionar aquellas que resulten más adecuadas según la experiencia de sus alumnos en la producción de textos. Por ejemplo, aquellas en las que se debe re narrar un texto leído son más sencillas que las que plantean escribir un nuevo cuento siguiendo las características propias del subgénero. Con el mismo criterio, definirá en qué instancias es más conveniente la escritura colectiva a través del dictado al docente y en cuáles la producción individual o de a dos. Es decir, que el conocimiento del maestro de las posibilidades escriturarias de los niños es un dato importante para tomar decisiones sobre cómo organizar la tarea de escritura¹.

Tiempo didáctico disponible

Un proyecto de estas características insume un tiempo de entre tres y cuatro meses de desarrollo. Cada docente definirá la extensión más adecuada según las características de su grupo de alumnos y de los otros proyectos, secuencias y actividades habituales que decida implementar durante el año. Sugerimos organizar la planificación de manera tal de dedicar dos bloques semanales al trabajo con esta propuesta. Es así como está organizada en el *Cuaderno del Escritor*, aunque las decisiones acerca de tiempo y extensión de la propuesta surgirán del calendario real en el que se incluya. Como se plantea en la primera etapa del Proyecto, estas cuestiones deberán ser compartidas con los niños, para armar entre todos la agenda de trabajo (págs. 12 y 13 del *Cuaderno del Escritor*).

Recursos didácticos disponibles

Para definir el recorrido de lectura, será necesario conocer qué materiales se encuentran disponibles en la biblioteca y en el mercado editorial, y también en qué medida pueden proponerse situaciones de lectura en soporte digital, en función del acceso de los alumnos a este tipo de recursos. La disponibilidad de herramientas digitales asimismo deberá ser considerada.

jo con procesador de texto durante la producción y para determinar qué opciones son factibles para el producto final: ¿antología impresa o digital? En el *Cuaderno del Escritor* está planteado este tema, como así también la necesidad de decidir si se ilustrará el libro y con qué tecnología. Consideramos que son cuestiones necesarias de definir en la etapa de planificación para que la tarea sea acorde a los recursos con los que se cuenta y no se vea dificultada por este aspecto.

1. El docente planificará distintas modalidades de escritura según proponga organizar la tarea de manera colectiva, en pequeños grupos o como una actividad individual. En el capítulo 2 se analizan algunos criterios para tomar esa decisión (págs. 26 y 27).

PROYECTO 1: ARMAR UNA ANTOLOGÍA DE CUENTOS CON ENGAÑOS

59

2. Etapas del Proyecto

Introducción

Comenzar un proyecto de escritura a través de la organización colectiva de la tarea es un paso importante para otorgarles a los alumnos el rol protagónico que les cabe en la propuesta: ellos serán los autores de la antología y, como tales, les corresponde ser partícipes de todas las etapas y decisiones.

¿Quiénes serán los lectores hipotéticos de la obra? Definir el destinatario será un aspecto para tener en cuenta al momento de elegir el estilo con el que se van a escribir los textos, el léxico, el tipo de ilustraciones, las lecturas previas que se consideren relevantes.

¿Cómo va a circular la antología? ¿Cuál es el mejor soporte para ello? Desde el inicio, será necesario decidir si se tratará de un libro impreso o digital, si se donará a una biblioteca y cuál será, o en qué sitio web se publicará y cómo se dará a conocer su publicación. ¿Recurrirán a otros docentes para las ilustraciones, para el uso de programas de edición, para la encuadernación artesanal?

Las definiciones sobre cada una de estas preguntas, a su vez, van a influir en la organización de la agenda de trabajo. En el *Cuaderno del Escritor* (pág. 12), presentamos un cronograma posible que requerirá ser adaptado a estas decisiones. Es conveniente que esté a la vista del grupo en un afiche, friso o cartelera durante todo el Proyecto para ir registrando las tareas ya realizadas, las modificaciones que surjan, los cambios que se decidan: así, los escritores irán monitoreando paso a paso el proceso de producción de la antología.

Primera etapa: Para entrar en el Proyecto

Como en todo proyecto de escritura, la “puerta de entrada” es la lectura: los alumnos necesitan adentrarse en el mundo de los textos que luego van a producir. Cada docente puede plantear el recorrido lector que considere más acorde a su grupo, según el análisis que haya hecho de las condiciones didácticas mencionadas antes. Una opción es...

cos. Por ejemplo, Pedro Urdemales, personaje popular de la tradición oral española medieval, muy difundido luego en toda América Latina bajo diferentes nombres. O Hershel de Ostropol, un bromista famoso en el humor judío. También, los pícaros pueden ser animales personificados –como Don Juan el Zorro o Tío Conejo–, y sus engaños no son relatados para transmitir enseñanzas morales, como en las fábulas, sino para entretener. Otra posibilidad es trabajar con antologías que compilan trampas y tramposos de diferentes tiempos y lugares, o tomar como eje alguna cultura o zona en particular. La siguiente lista incluye ejemplos de estas diferentes opciones:

- Anónimo. *Cuentos populares de pícaros y necios*. Buenos Aires: Letra Impresa, 2008.
- AAVV. *Cuentos de ingenios y otras trampas*. Madrid: Espasa Libros, 2000.
- AAVV. *Cuentos picarescos para niños de América Latina*. Buenos Aires: Aique, 2006.

- AAVV. *Tiempo de pícaros. Antología*. Buenos Aires: Colihue, 1988.
- Accame, Jorge y Bossi, Elena. *¿Quién engaña a quién? Cuentos de inocentes y pícaros*. Rosario: Homo Sapiens, 2005.
- Itzcovich, Susana. *Sabios y pícaros. Cuentos tradicionales de abuelos*. México: Ríos de Tinta, 2011.
- Manzano, Pablo. *Más listos que el hambre. Las más divertidas historias sobre pícaros y traviesos*. Barcelona: Juventud, 2009.
- Medina, Pablo. *El Peladito y otros cuentos de pícaros y triquiñuelas*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 2007.
- Pérez, Floridor. *La vuelta de Pedro Urdemales*. Santiago de Chile: Alfaguara Infantil, 1999.
- Roldán, Gustavo. *Cuentos de Pedro Urdemales*. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.
- Roldán, Gustavo. *Picardías en el monte*. Buenos Aires: Loqueleo Santillana, 2006.
- Shua, Ana María. *Este pícaro mundo*. Madrid: Anaya, 2007.
- Shua, Ana María. *Cuidado que hay trampa. Cuentos del mundo sobre trampas*. Buenos Aires: Sudamericana, 2009.
- Tello, Nerio. *Cuentos de pícaros. Relatos populares de América*. Buenos Aires: Continente, 2011.
- Tello, Nerio. *Las increíbles historias de Don Juan el Zorro*. Buenos Aires: Continente, 2009.

Las opciones para que los alumnos accedan a los textos son variadas: acudir a la biblioteca de la escuela o del barrio, hacer búsquedas en sitios web especializados en literatura, consultar catálogos y reseñas para elegir libros que se comprarán para el aula, invitar a quienes puedan narrar oralmente algunas de estas historias o escuchar cuentos grabados². Recomendamos, a su vez, implementar diferentes modalidades de lectura: a través del docente, de manera individual, en pequeños grupos; lecturas comunes a todo el grado y otras diversificadas; cuentos propuestos por el docente y otros elegidos por los chicos.

En cualquiera de esas situaciones el rol del docente es clave: es quien favorece el intercambio

para confrontar diferentes interpretaciones, sacar a la luz lo explícito y lo implícito, establecer relaciones entre los textos trabajados, descubrir recursos, realizar inferencias... El docente es quien plantea a sus alumnos ir más allá de lo literal para entrar en otras capas del texto que ponen en juego la interpretación y la reflexión. ¿Por qué un personaje se comporta de cierto modo? ¿Qué aporta a la historia que se desarrolle en un determinado ambiente? ¿Qué efecto genera la elección de ese tipo de narrador? ¿Qué matices hay entre una u otra forma de nombrar al personaje? ¿Para qué se incluye una descripción en esa parte del cuento? ¿Por qué esta versión resulta más graciosa que esta otra?

Formar escritores implica necesariamente formar lectores. En este caso, lectores que leen como escritores para descubrir los modos de armar y contar historias con trampas. Necesitarán conocer “de qué está hecho” un pícaro y qué “hay que ponerle” a un engañado, cómo “fabricar” una burla

2. En el sitio Radioteca hay una sección dedicada a “cuentos de pícaros”, con once audios para escuchar en línea o descargar, precedidos de una breve introducción sobre su origen: <http://radioteca.net/audioseries/cuentos-de-picaros-relatos-populares-de-america/>.

PROYECTO 1: ARMAR UNA ANTOLOGÍA DE CUENTOS CON ENGAÑOS

61

graciosa, cómo lograr la simpatía del lector con el embustero, con qué palabras y frases hacer crecer las historias con trampas. Las actividades iniciales del *Cuaderno del Escritor* plantean a los alumnos apropiarse de todos estos elementos a través de escrituras intermedias³ que producen mientras leen los cuentos. Con esta finalidad, las actividades proponen citar los textos leídos -para incluir luego como bibliografía de la antología-, fichar personajes y ambientes, hacer un banco de palabras y tomar nota de las primeras conceptualizaciones sobre las características del subgénero. Se trata de escrituras de trabajo, tanto personales como grupales, y como tales tienen que resultar económicas. Es por ello que se explicita a los alumnos que anoten frases breves, palabras sueltas, a modo de fichas y apuntes, adecuando la modalidad de escritura a su propósito: todavía no se trata de producciones para otros lectores sino de insumos para los textos que se elaborarán a lo largo del Proyecto.

Segunda etapa: Renarrar cuentos leídos

Para graduar el nivel de dificultad de las actividades de escritura a lo largo del Proyecto, la primera producción que se plantea a los alumnos es renarrar cuentos que leyeron. ¿Por qué renarrar es más simple que crear un texto propio? Es que la historia ya está armada y solo se trata de volver a contarla con más o menos detalles, incluyendo diálogos entre los personajes o solo desde la voz del narrador, aprovechando modos de decir del texto fuente o no, con mayor o menor desarrollo de alguna parte. El escritor tiene que focalizarse en contar la historia, no en inventarla. Acotar el desafío facilita la tarea y, en el caso de las renarraciones, la cercanía del texto fuente limita la cantidad de problemas que el escritor tiene que resolver.

La secuencia de actividades de esta etapa plantea todos los pasos para la producción de un texto: elaborar el plan de escritura, textualizarlo, hacer revisiones sucesivas para mejorar diferentes aspectos. Esta misma estructura se reitera en todas las propuestas de escritura a lo largo del proyecto. Trabajar sistemáticamente las diferentes etapas del proceso de escritura permitirá que los alumnos paulatinamente hagan propio el texto.

La primera sesión⁴ –que podría desarrollarse en una o dos clases– se dedica a la *planificación* del texto. La consigna de trabajo señala explícitamente que en este caso el plan de escritura se resuelve haciendo el listado de núcleos narrativos. Para una renarración resulta la forma más adecuada porque los alumnos no tienen que tomar decisiones sobre los personajes, el conflicto, las transformaciones, el ambiente, sino solo identificar las acciones centrales de la historia que leyeron y el orden en que suceden.

La consigna también les recuerda a los alumnos que se trata de una escritura privada, un insumo de trabajo. Por lo tanto, el modo en que se escribe debe ser acorde a su función (en este caso, un listado que sirve como esqueleto del texto). Elegir la manera de escribir adecuada al propósito también

3. En el capítulo 2 (pág. 26) de la Primera Parte de este libro se desarrollan estas modalidades de escritura y se propone un modo de abordarlas en la escuela.

4. En el capítulo 3 de la Primera Parte (pág. 35) se presenta la noción de “sesión de escritura” como unidad para planificar las secuencias de enseñanza.

es un contenido de enseñanza. A menudo los alumnos necesitan desaprender la valoración escolar sobre escribir “completo y prolijo” para aprender la diferencia entre escrituras privadas y públicas⁵.

Según la experiencia previa de su grupo, el docente puede plantear la elaboración del plan de manera colectiva, en pequeños grupos o en forma individual. En caso de que no se trabaje colectivamente en esta instancia, es necesario hacer luego una puesta en común para revisar el listado de núcleos narrativos ya que, en sesiones posteriores, los alumnos tendrán que controlar y corregir la coherencia de su texto confrontando con el plan. Es clave entonces que en el listado estén todos los núcleos y en el orden correcto.

La siguiente sesión de escritura se dedica a la *textualización*⁶. En un grupo con poca experiencia, puede ser conveniente comenzar de manera colectiva para ir explicitando cómo pasar del plan a la puesta en texto. Pero la producción de la primera renarración debe ser individual porque muestra el punto de partida⁷: qué logros y dificultades se observan en los textos de los alumnos en el inicio del proyecto. En este sentido, funciona como una evaluación inicial o más comúnmente conocida como diagnóstica. El modelo de grilla de análisis de los textos de esta guía (véase pág. 72) es útil para el docente en diferentes momentos del Proyecto para identificar los avances de sus alumnos en la escritura y, al mismo tiempo, planificar las intervenciones grupales o individuales que sean necesarias. También se le propone al alumno tener presente...

luación de su proceso.

En actividades siguientes se plantean dos instancias de revisión del primer borrador. En primer lugar, se comienza por una guía para la autorrevisión del texto. A lo largo de todo el proyecto se insistirá en generar momentos en los que el propio autor relea su escrito para mejorarlo. A medida que se crece en experiencia, el autocontrol del texto es una práctica recursiva que se incorpora como hábito mientras se escribe; pero, para llegar a ese aprendizaje, es necesario que en el inicio del proceso el pedido sea sostenido y guiado desde afuera. Las guías de autorrevisión tienen ese propósito, a la vez que focalizan la mejora del texto en un punto en particular. En este caso, las preguntas que se plantean apuntan a que los alumnos se centren en elementos que atañen a la adecuación, el contenido y la organización⁵, ya que lo primero que deben lograr es que un lector que no leyó el cuento original pueda comprender la historia y, para eso, tienen que narrarla de manera completa, ordenada y sin modificarla. De ahí la importancia de volver a la planificación y chequear que en la puesta en texto estén presentes todos los núcleos narrativos y en el orden correcto.

La segunda revisión se propone con otra modalidad: tomar un texto –del alumno que lo ofrezca– y entre todos controlar los mismos puntos. En grupos con experiencia previa esta actividad puede

-
5. El capítulo 2 brinda algunas diferencias entre estas escrituras, especialmente en relación con su abordaje didáctico (pág. 25).
 6. En el primer capítulo del libro se presentan los modelos de escritura como proceso mental. En esa descripción se define qué se entiende por textualización (págs. 19 y 20).
 7. Para la evaluación formativa y en proceso que se propone en este libro, se pueden consultar las nociones planteadas en el capítulo 3 y 4 de este libro.
 8. Se trata de las primeras categorías de escritura que se describen en este volumen (pág. 47).

PROYECTO 1: ARMAR UNA ANTOLOGÍA DE CUENTOS CON ENGAÑOS

63

resultar innecesaria. Pero con alumnos que se enfrentan por primera vez al desafío de escribir textos completos, puede requerir incluso la intervención del docente en esos análisis colectivos para señalar, por ejemplo, algún salto temporal que el grupo no haya advertido, el escaso desarrollo de algún núcleo, la reiteración de acciones o la ausencia de información básica para seguir la trama narrativa.

En todas las instancias de revisión, en el *Cuaderno del Escritor* se les indica a los alumnos que trabajen sobre su propio texto, con tachaduras, asteriscos, flechas o cualquier marca que consideren útil para señalar los cambios. No tiene sentido “pasarlos en limpio” porque no son textos para publicar, y hacerlo implicaría invertir tiempo en una tarea que no genera aprendizajes. Marcar el propio texto tiene, además, el valor de hacer fácilmente identificables para el autor las mejoras progresivas que fue introduciendo, porque las deja a la vista. La autoevaluación que se plantea para esta sesión es precisamente la de identificar alguna de esas mejoras hechas en los aspectos de adecuación, contenido y organización del texto. Se inicia así la reflexión sobre la tarea de corregir los propios escritos.

Realizar nuevas revisiones implica abordar otros aspectos del texto, como son la cohesión y la selección léxica⁹, pero para hacerlo los alumnos necesitan contar con determinadas herramientas del lenguaje. Las actividades que siguen proponen la reflexión y sistematización sobre la

ción del diálogo directo, ya que es un recurso muy usado en el tipo de texto que los alumnos escriben en este proyecto. La estrategia de enseñanza a la que se apela consiste en analizar cómo resuelve un escritor experto ese problema. Se plantea entonces a los alumnos leer como escritores, que en este caso significa leer focalizando la atención en cómo se señalan en los cuentos los cambios de voces entre el narrador y los personajes. El siguiente paso consiste en sistematizar los conocimientos alcanzados. Ese es el objetivo de pedirles que elaboren un cartel para el aula con lo aprendido, que a su vez será fuente de consulta en nuevas situaciones de escritura. También es parte de la sistematización el hecho de que los alumnos pongan en juego los nuevos aprendizajes. Para ello se plantean otras revisiones de los textos, centradas en la puntuación de los diálogos.

Otro tema de reflexión sobre el lenguaje que se trabaja en esta primera renarración es el uso del léxico. La actividad propuesta en el *Cuaderno del Escritor* es utilizar el banco de palabras -construido durante la primera etapa del proyecto- para enriquecer el texto propio. Como con muchos otros contenidos, será decisión de cada docente, según las características de su grupo, retomar, profundizar o dar por dominados estos temas relacionados con la reflexión lingüística.

Por ejemplo, la situación también es propicia para abordar algunas estrategias de trabajo con la ortografía. Además del manejo de las reglas básicas, es importante que los alumnos cuenten con otras opciones para resolver sus dudas ortográficas. Por un lado, poder consultar rápidamente listados de palabras de uso frecuente en los textos que están escribiendo. En este caso, el banco de palabras cumple también esta función. Por otro, acudir a parentescos lexicales como estrategia económica de relación: conocer la ortografía de una palabra permite inferir la escritura correcta de las de su familia. El cuadro que se propone completar en esta actividad permite explicitar estas relaciones. En las guías

La cohesión y la selección léxica son también categorías de escritura que se postulan como criterio de evaluación en el capítulo 4 (pág. 48).

de revisión, que se presentan en las diferentes situaciones de escritura a lo largo del proyecto, se indica a los alumnos que aprovechen estos recursos para revisar la ortografía de sus textos.

Antes de comenzar con la siguiente sesión de escritura, se solicita a los alumnos guardar en el portafolio¹⁰ esta primera producción, junto con los planes y los borradores. Es un momento oportuno para trabajar con el grupo la importancia de este archivo personal y acordar estrategias para organizarlo: por ejemplo, ordenar por fechas, colocar número de versión, aclarar si el trabajo fue individual o grupal. También lo es para explicitar el tipo de corrección y de evaluación que el docente hará de los trabajos.

En relación con la corrección, la entendemos estrechamente vinculada con la revisión: hay un lector que hace señalamientos sobre el texto para que el autor continúe mejorándolo. Según quién sea ese lector, se tratará de autocorrección, de corrección entre pares o de corrección por parte del docente. En ese sentido, el docente cumple el rol de lector experto que a su vez conjuga su mirada didáctica sobre el proceso de escritura. Esto le permite decidir qué tipo de errores “devolver” al

da didáctica sobre el proceso de escritura. Esto le permite decidir qué tipo de errores “devolver” al autor, en qué momento del proceso y cuántas ayudas ofrecer para solucionarlo. El portfolio guarda estas marcas que permiten evaluar en qué medida los alumnos afinan su habilidad tanto de detectar y resolver por sí mismos problemas del texto como de mejorarlo a partir de los señalamientos de otros –compañeros y docente–.

El proyecto continúa con una segunda renarración, esta vez de a dos o tres compañeros pero con el mismo itinerario: planificar, textualizar, revisar y mejorar los textos en diferentes sesiones de escritura. Como ya no se trata de una producción individual, la tarea comienza con la reflexión y distribución de las funciones dentro de los pequeños grupos. Compartir la escritura de un texto también requiere ser objeto de enseñanza. A la hora de la revisión, la responsabilidad también es del grupo-autor, que tendrá que poner en juego lo trabajado hasta el momento: a las preguntas sobre adecuación y contenido, la guía suma otras para revisar la puntuación del diálogo y el uso del léxico (véase *Cuaderno del Escritor*, págs. 23-30). Al mismo tiempo se avanza con la reflexión sobre el lenguaje, esta vez centrada en los recursos para evitar la repetición de palabras. La estrategia vuelve a ser leer como escritor los textos de otros autores para analizar posibles maneras de resolver el problema. Es cada docente quien decide con qué nivel de profundidad y precisión quiere trabajar esta y otras herramientas del lenguaje que se abordan a lo largo del Proyecto. Puede hacerse de manera global, como lo plantea el recuadro teórico del *Cuaderno* (pág. 32), o de manera más detallada y específica.

El siguiente contenido de reflexión que se trata en esta instancia son los marcadores textuales. En este caso, la estrategia para introducir el problema es otra: se presenta a los alumnos un texto ajeno para que identifiquen y corrijan los problemas que tiene en la conexión de ideas. Si bien el eje de la actividad son los marcadores textuales temporales y causales, es posible que surjan en el grupo errores frecuentes en la puntuación. Será entonces una buena situación para trabajar la puntuación como recurso de cohesión textual.

10. En el capítulo 3, se define el portfolio como un instrumento de evaluación de la escritura (págs. 40 y 41).

PROYECTO 1: ARMAR UNA ANTOLOGÍA DE CUENTOS CON ENGAÑOS

65

Como en todas las situaciones de reflexión sobre el lenguaje, en este Proyecto se propone, por un lado, la sistematización a través de escrituras reflexivas grupales que den cuenta de lo aprendido y, por otro, el uso de los recursos lingüísticos que se van adquiriendo para mejorar las propias producciones en otros contextos.

En función de las características del grupo y de la planificación de los tiempos de clase, una posibilidad es cerrar esta segunda etapa profundizando sobre el tema de la renarración como práctica fuertemente vinculada a los textos de tradición oral. Lo aprendido se podrá retomar en la elaboración del prólogo de la antología. En esta línea, una opción es trabajar con diferentes versiones de un mismo cuento con engaños y repensar las producciones de los alumnos como nuevas versiones de

la misma historia.

Previamente a comenzar con la tercera etapa del Proyecto, se invita a los alumnos a archivar materiales en el porfolio. Esta vez, se trata de las autoevaluaciones de la renarración individual y de la grupal: la memoria del recorrido no solo está hecha de textos, sino también del análisis que el propio escritor hace de su proceso.

Tercera etapa: Escribir desde la perspectiva de un personaje

La propuesta de escritura de esta etapa implica un desafío mayor. Se trata de volver a narrar un cuento leído pero cambiando la voz de la enunciación: *el narrador será el engañado*. Los alumnos, entonces, tendrán que enfrentar la resolución de nuevos problemas en la escritura: cómo armar el relato desde el punto de vista de un personaje que conoce una parte de la historia y otra no, que interpreta los hechos desde la perspectiva de quien cree en la trampa y que actúa según su codicia y su falta de sagacidad.

Para planificar el texto, el *Cuaderno del Escritor* guía a los alumnos de una manera distinta que en los textos anteriores. Es que enseñar a planificar no es enseñar una técnica, y por eso no se trata entonces de que los alumnos se vuelvan expertos en armar listados de núcleos narrativos o completar fichas sobre personajes. Aprender a hacer un buen plan requiere aprender, paulatinamente, a identificar cuáles son las cuestiones prioritarias por definir antes de comenzar a escribir en función del propósito de escritura, del destinatario de texto y del género que se producirá¹¹. En este caso, las decisiones previas a la textualización tienen que centrarse en cómo contar la historia desde otra perspectiva. Con este propósito, la guía (pág. 39 del *Cuaderno del Escritor*) acompaña para elegir la situación inicial y el final del cuento y ayuda a los alumnos a anticipar pensamientos y sentimientos del protagonista, ya que el desafío es darle coherencia al relato desde el punto de vista de este nuevo narrador.

La sesión de textualización está planteada como una escritura colectiva. Sugerimos que se haga a través del dictado al docente para que, mientras un escritor experto se hace cargo de resolver una

¹¹. Sobre este abordaje estratégico de las prácticas de planificación de los textos, pueden consultarse en el capítulo 1 las distintas descripciones que aportan los modelos teóricos sobre el proceso de escritura (págs. 18 y 19).

parte de la tarea, los alumnos puedan focalizarse en el problema particular de este texto, que es el cambio de perspectiva. La mediación del docente también debe centrarse en ese desafío. Probablemente, tenga que cuestionar la resolución de alguna parte. La inclusión de ciertos

inconsistencias o cualquier cuestión que los autores todavía no puedan registrar por sí mismos como problema del texto. Se trata de intervenciones¹² del estilo: “Ustedes acá dicen que sintió enojo, pero ¿por qué, si todavía no descubrió el engaño?” “¿Y en qué momento empieza a sospechar?” “Quien no leyó el cuento original, acá podría no entender cómo fue que...” “¿Qué palabra podríamos poner para señalar...?” “En el plan de escritura ustedes decidieron que... pero en el texto...” El docente también favorecerá los intercambios entre los autores, retomará la propuesta de algún alumno para que los demás la escuchen, confrontará opiniones, hará circular los conocimientos ya construidos.

La primera revisión del texto, al igual que en las renarraciones de la segunda etapa, se centra en su contenido y organización. Como dice la guía para los alumnos, “lo primero que se revisa es la historia”. Pero la particularidad de esta consigna de escritura requiere además trabajar puntualmente con la enunciación. Por eso, luego de la primera revisión colectiva, se propone una segunda individual para controlar si a lo largo del texto se sostuvo la voz¹³ del personaje engañado y su perspectiva. Por razones de extensión, en el *Cuaderno del Escritor* no se desarrolla el tema de la enunciación ni de la persona verbal, pero si el docente lo considera adecuado, podría abrir un espacio de reflexión sobre el lenguaje para trabajarlo. También resultará oportuno proponer el estudio de la adjetivación en relación con la descripción de los personajes.

La última revisión está dedicada a diferentes aspectos de la cohesión del texto que ya fueron presentados en actividades anteriores: puntuación, marcadores textuales y recursos para evitar repeticiones léxicas. Si bien un escritor tiene que resolver desafíos múltiples y de diferente índole, como estrategia de enseñanza se propone dividir la tarea en grupos para que cada uno se concentre en un solo aspecto. A su vez, se insiste en la importancia de poner en juego los conocimientos lingüísticos disponibles y fortalecer la autonomía en la búsqueda de la información necesaria para solucionar los problemas que el texto presente. Saber dónde encontrarla en la carpeta, en los libros o en los carteles del aula también es un aprendizaje que los niños tienen que poder hacer como escritores y como estudiantes.

El cierre de esta etapa consiste, una vez más, en una instancia de autoevaluación en la que se busca profundizar la reflexión sobre la tarea de corregir los propios escritos. Por un lado, se retoma la idea de categorías de escritura del texto. El propósito no es que los alumnos adquieran conocimientos teóricos al respecto sino que se apropien de la idea de que escribir implica resolver proble-

12. Las intervenciones del docente son los modos en que enseñamos a escribir en el aula. Además de pensar una consigna de escritura, es necesario anticipar y poner en juego distintas intervenciones en los momentos en que los alumnos están escribiendo. En el capítulo 3 de este libro se describen algunas de ellas clasificadas según el momento del proceso de escritura (en las págs. 28-30).

13. La voz es también una categoría de escritura presentada en el capítulo 4 (en la pág. 48). Resulta un aspecto central de todo texto y es importante otorgarle, como en este caso, un espacio especial en la secuencia. De otro modo, les va a resultar difícil a los niños apropiarse de este aspecto de la escritura.

mas de diversa índole. Por otro, se intenta instalar la práctica de revisar no solamente para corregir errores sino también para enriquecer la producción.

En la misma línea planteamos que se realicen las devoluciones del docente, quien a su vez definirá sobre qué textos hacerlas. Por ejemplo, puede analizar las planificaciones y ver si efectivamente son textos escritos para uno mismo y si incluyen las definiciones clave que requiere el tipo de texto. Puede marcar en las primeras versiones cuestiones centrales de la historia que estén sin resolver o, en versiones sucesivas, problemas en la puntuación, falta de conectores, palabras con errores ortográficos, o sugerir la inclusión de detalles o de algún recurso humorístico para hacer más interesante el texto. Cómo se realizan estas devoluciones es también un tema que acordarán docente y alumnos. Usar un código de corrección, incluir comentarios a través de la función del procesador de textos o agregar notas marginales, son algunas estrategias posibles según el tipo de error y la etapa de producción del texto en la que se intervenga.

Cuarta etapa: Escribir un nuevo cuento

La secuencia de actividades que sigue consiste en escribir los textos que formarán parte de la antología. Ya leyeron cuentos con engaños, tomaron nota, renarraron, contaron desde otra perspectiva. Estas experiencias los enfrentaron a resolver diferentes problemas como escritores. Ahora se les plantea uno nuevo: producir un cuento propio que responda a las características del subgénero que están trabajando. Las dos opciones propuestas que se ofrecen –elegir un personaje de los cuentos que leyeron e inventar una nueva historia, o crear un engañador e idear su trampa– invitan a nutrirse del recorrido lector realizado y escribir, desde esas lecturas, el texto propio.

Nuevamente se trata de seguir la secuencia de planificar, textualizar, revisar y, esta vez, también editar¹⁴ porque se trata de textos que van a circular públicamente. Según el ritmo de trabajo que el grupo haya adquirido, el docente planificará a lo largo de cuántas clases se van a desarrollar las diferentes sesiones de escritura. De todas formas, no hay que perder de vista que el proceso es recursivo, que los textos tienen que “descansar” y que el autor necesita tomar distancia para luego volver sobre ellos.

Planificar implica, en esta propuesta, tomar las decisiones clave que estructuran toda la historia: elegir o crear los personajes, con sus características y propósitos; armar la trampa; definir el ambiente y su peso en el desarrollo de la trama; pensar posibles comienzos y cierres. Como el riesgo de perder el hilo narrativo es mayor cuando se escriben textos propios que cuando se renarra, las consignas de esta actividad buscan que los alumnos planifiquen con mayor nivel de detalle diferentes cuestiones del texto (págs. 44 y 45 del *Cuaderno del Escritor*). Además de estructurar la historia, también hay que tomar decisiones sobre el relato. En este punto, es central la selección del narrador porque es la que define la perspectiva desde la cual se contará la historia.

14. En la propuesta de este libro, consideramos la edición como una actividad recursiva que se realiza a lo largo del proceso de escritura.

Empezar a escribir no es enfrentarse a la hoja en blanco: los autores tendrán a mano no solo su propio plan, sino también los textos leídos, las fichas de los cuentos, el banco de palabras, los carteles del aula y todos los registros de sus carpetas que sean útiles en este momento. En el *Cuaderno del Escritor* se les recuerda que cuentan con todos esos insumos y se les indica, además, que los guarden en sus portafolios. Si el archivo dará cuenta del proceso, tiene que contener entonces la “materia prima”. La consigna para la puesta en texto también hace hincapié en dos problemas particulares que tendrán que enfrentar. Por un lado, no perder de vista las características y objetivos de los personajes. Hay que hacerlos actuar, pensar y sentir según quiénes son y qué quieren. Por otro, hay que tener presente al futuro lector y las características del subgénero. El recorrido previo seguramente llevó a los alumnos a reconocer la importancia del humor en estos cuentos, el uso que se hace de los diálogos y las improntas regionales, entre otros elementos.

La primera revisión que se plantea es de forma autónoma. Se apunta a que, a lo largo de los diferentes proyectos de escritura, los alumnos incrementen los recursos disponibles para mejorar los textos, y puedan hacerlo a través de sus propias relecturas. Para la segunda revisión se presenta una guía que incluye todos los aspectos trabajados hasta el momento. Si el docente lo considera, en este punto puede abrir un espacio de reflexión sobre el lenguaje para trabajar con los tiempos verbales como recurso para marcar la temporalidad en los textos narrativos, además de los conectores. También, es una oportunidad para abordar como contenido de reflexión el uso del registro coloquial y los regionalismos, y luego plantear actividades para que estos recursos “vuelvan” a los textos.

Para la siguiente revisión se sugiere otra modalidad: hacerla en pequeños grupos, asumiendo como responsabilidad de todos la mejora de cada uno de los cuentos. Finalmente, llegará la instancia en que la que el docente realice una lectura final y señale a los autores si hay cuestiones que falta corregir. En todos los escritos producidos a lo largo del proyecto, el docente habrá definido cuáles revisar, qué tipo de errores marcar, sobre qué aspectos hacer que el alumno focalice la mejora y cuáles dejar de lado momentáneamente. Sin embargo, al tratarse de los cuentos que serán publicados en la antología, será necesario que se realicen todas las “idas y vueltas” necesarias hasta que los cuentos queden listos para ser publicados y hacerlos circular socialmente, es decir, fuera del ámbito escolar.

Elaborar el portafolio es una instancia de reflexión del propio autor sobre su escritura. En este sentido, está fuertemente ligada a la autoevaluación, que se plantea como análisis tanto de los avances como de los problemas que los alumnos observan en sus escritos. Dado el momento de desarrollo del Proyecto, se propone como estrategia de autoevaluación comparar esta última producción con la primera renarración individual. Sugerimos que el docente realice el mismo tipo de análisis.

evaluar a sus alumnos, tema que retomaremos en el apartado 3 “Evaluación en el marco del Proyecto” (en la pág. 70).

Quinta etapa: Elaborar la antología

“En este proyecto, te proponemos que junto con tus compañeros escriban su propia antología de cuentos con trampas” (véase *Cuaderno del Escritor*, pág. 11). Desde el inicio convocamos a los alum-

PROYECTO 1: ARMAR UNA ANTOLOGÍA DE CUENTOS CON ENGAÑOS

69

nos a esta tarea. Las secuencias de escritura de las etapas anteriores los guiaron en la producción de los cuentos. Pero falta aún que esos escritos se conviertan en una antología. Y así como fue necesario leer cuentos antes de escribir cuentos, ahora habrá que explorar antologías para poder armar la propia. Si entendemos la escritura como una práctica sociocultural¹⁵, entonces ese objeto que van a producir los alumnos –un libro– debe tener en la escuela las mismas características que posee fuera de ella.

En primer lugar, la exploración posibilita al grupo entender las características que definen a este tipo de libro en particular, y la variedad de criterios con que puede reunirse un conjunto de textos en una misma obra. Luego vendrá la identificación de los diferentes elementos paratextuales: tapa, contratapa, índice, prólogo, dedicatoria.

En el *Cuaderno del Escritor* se presentan actividades para elaborar la tapa y el índice, y fundamentalmente se desarrolla el trabajo con el prólogo. Elegimos este tipo textual porque consideramos que su escritura plantea un tipo de problema diferente al que se viene abordando en el proyecto: de la trama narrativa se pasa a la argumentativa. La pregunta que guía la escritura es cómo motivar al lector. Para lograrlo, habrá que analizar diferentes estilos y recursos, elegir entre posibles inicios, seleccionar la manera de referirse a los textos prologados, encontrar frases que generen entusiasmo y recurrir a formas variadas de expresar la valoración del libro. Planificar el prólogo significa tomar esas decisiones, además de elegir la persona del texto, tema que se puede profundizar desde el espacio de reflexión sobre el lenguaje.

Otra tarea de esta etapa es la edición de los textos para que tengan los mismos criterios de diagramación (tipografía, interlineado, sangría, ubicación de título y autor, tamaño de letra, etc.). Los alumnos habitualmente toman estas decisiones desde sus gustos personales. Esta vez tendrán que ser acordadas porque están elaborando una obra en común. No se trata de una colección de trabajos escolares sino de un libro y, como tal, es necesario que respete las convenciones sociales al respecto y las características que correspondan, según sea creado y publicado en soporte digital o impreso. Es el momento también de las ilustraciones. Es importante elegir el estilo –según el lector a quien va dirigida la obra–, pero también resolver técnicamente cómo se realizarán. Al respecto, se sugiere al docente orientar a sus alumnos en función de las convenciones del medio.

...sugiere al docente orientar a sus alumnos en función de los recursos con los que cuentan en la escuela y la posibilidad de que otros adultos colaboren. No perder de vista la agenda de trabajo es clave para gestionar los tiempos.

Sexta etapa: Presentar la antología en público

Proponemos como cierre del proyecto que el grupo presente su antología en público. Es el momento de encontrarse con algunos de esos lectores que tuvieron presentes a lo largo del proceso de escritura como destinatarios posibles de los cuentos (“¿Escribimos para compañeros de la misma edad? ¿Para chicos más chicos? ¿Para público en general?”). Y como se trata de un proceso, la presentación

16. Esta definición de la escritura es la que guía las propuestas de este libro y se presenta en el capítulo 1 (págs. 13-16).

del libro se acompaña con los portafolios. A través de ese material, los lectores tienen la oportunidad de conocer el “detrás de escena”, la “cocina” de la escritura, ver cómo los textos fueron tomando forma y cómo los alumnos fueron creciendo en su experiencia como escritores. Allí están archivados no solo los planes, los primeros borradores y las diferentes versiones de los cuentos, sino también las reflexiones que los alumnos realizaron en diferentes momentos del proyecto y que dan cuenta de los logros y desafíos que enfrentaron como autores. Autoevaluaciones individuales y grupales, escrituras reflexivas, valoración de la experiencia, retroalimentaciones¹⁶ y correcciones del docente son algunos de los otros textos guardados en los portafolios.

La presentación se puede organizar de diferentes maneras e incluir distintas actividades. Por ejemplo, leer algunos de los cuentos frente al público, presentar una breve exposición oral para compartir la experiencia de elaboración de un libro, mostrar el recorrido lector realizado, armar una cartelera para exponer las ilustraciones, registrar opiniones de los visitantes, firmar ejemplares, entre otras posibles. Si el grupo ha tenido ocasión de visitar Ferias del Libro u otras presentaciones, es una ocasión de aprovechar esas experiencias para dar forma al evento. Lo importante es que se piense como espacio de encuentro genuino entre autores y lectores, y que sea el inicio de la circulación de la antología más allá de las puertas del aula.

3. Evaluación en el marco de este Proyecto

Las instancias de evaluación que se sugieren en el Proyecto conjugan dos perspectivas desarrolladas en la Primera Parte de este libro. Por un lado, como se ha señalado en el capítulo 3, la evaluación no se limita a la etapa final del proyecto.

no se limita a la etapa final del trabajo, sino que está presente desde el comienzo y a lo largo de todo su desarrollo. Es la forma de acompañar el proceso individual y colectivo, y a la vez de hacer los ajustes necesarios sobre la propuesta, en función de los aprendizajes y necesidades del grupo. En este sentido, la evaluación implica una doble retroalimentación: a los alumnos, sobre su aprendizaje; al propio docente, sobre su enseñanza. Por otro lado, esa retroalimentación está planteada en los términos de las categorías de escritura desplegadas en el capítulo 4.

A través de las guías de revisión (véase *Cuaderno del Escritor* págs. 28-29, 35, 41-43, 46-47) se les presenta a los alumnos el desafío de resolver variedad de problemas que atañen a los diferentes aspectos del texto. Son esos mismos aspectos los que el docente analizará en las producciones, para identificar logros y dificultades de cada alumno a lo largo del desarrollo del Proyecto e intervenir adecuadamente.

Para evaluar el progreso, es necesario conocer el punto de partida. Con ese objetivo se plantea que la primera producción sea individual y que el docente la analice con los mismos criterios que tendrá en cuenta para los textos posteriores.

16. En el capítulo 3, pág. 39 de este libro se definen las retroalimentaciones y el rol que cumplen en la evaluación de la escritura.

PROYECTO 1: ARMAR UNA ANTOLOGÍA DE CUENTOS CON ENGAÑOS

71

En la página siguiente, presentamos un ejemplo de grilla de corrección que se aconseja utilizar para comparar la primera renarración con el cuento que los alumnos escriben al final del Proyecto. Ese cotejo permitirá advertir diferentes tipos de avances¹⁷.

Grilla para evaluar las categorías de escritura del Proyecto

Las preguntas de la grilla también pueden ser consideradas como un repertorio de devoluciones para que el docente le formule al autor del texto con la finalidad de orientarlo en la mejora de sus escritos. Tal como lo hemos expresado, así entendemos el sentido de corregir los textos. Según el momento de desarrollo del Proyecto y cuáles sean los problemas principales que los alumnos necesitan resolver, los comentarios, señalamientos o ayudas se centrarán en unos u otros aspectos. Las guías de revisión del *Cuaderno del Escritor* siguen esta lógica general: se propone focalizar el trabajo sobre ciertas cuestiones del texto mientras otras se dejan momentáneamente de lado: no es factible corregir –ni evaluar– todo, todo el tiempo. Frente a una renarración con problemas de coherencia, la intervención adecuada debería remitir al plan de escritura para señalar que falta algún núcleo narrativo o que hay saltos temporales. En un cuento narrado desde la perspectiva de un personaje, tal vez sea necesario advertirle al autor que hay una contradicción entre lo que dice y supuestamente sabe. Un alumno puede haber inventado una historia muy ingeniosa pero quizá la falta de puntuación o conectores dificulte su lectura. También...

conectores dificultó su lectura. Habrá situaciones en las que el docente tenga que brindar muchas sugerencias para mejorar el texto y otras en las que señalar el error sea suficiente para que el autor lo corrija. Las necesidades de los textos –y de los alumnos– suelen ser muy diversas y habrá que elegir qué priorizar y cómo hacerlo en las diferentes etapas del Proyecto.

También se decidirá qué contenidos evaluar –porque fueron particularmente trabajados con el grupo– y qué nivel de logro se espera, en función del punto de partida de los alumnos y del grado. En relación con los contenidos, en la grilla de página siguiente solo se hace referencia a los abordados en el *Cuaderno del Escritor*. Pero si el docente decidió, por ejemplo, problematizar el uso de los verbos para marcar el tiempo en la narración o profundizar sobre la importancia del ambiente en este género, entonces el análisis que haga de los textos tendrá que incluir estas cuestiones.

17. En la grilla hemos incluido solamente aquellos aspectos que pueden compararse en las dos producciones. Por ese motivo es que no aparecen, por ejemplo, cuestiones relacionadas con la edición de los textos, la adecuación al destinatario o la selección del narrador, ya que son problemas que los alumnos deben resolver en la producción final pero no en la primera narración.

Categorías	Alumno:	Totalmente / Parcialmente / Todavía no	
		Fecha del texto	Fecha del texto
Adecuación	¿El texto que escribió responde a la consigna? ¹		
	¿La secuencia narrativa está completa y el lector puede comprender la totalidad de la historia?		
	¿Desarrolló los núcleos narrativos por medio de detalles y expansiones pertinentes?		
	¿Evitó errores en la distribución de los hechos, como saltos temporales o reiteración de información?		
Contenido y			

organización	¿El texto presenta un inicio y un cierre acordes?		
	¿Evitó digresiones o contradicciones?		
	¿Las acciones de los personajes son coherentes con sus motivaciones y características?		
	¿Incluyó diálogo entre los personajes para enriquecer el relato?		
Voz del texto	¿Utilizó recursos para generar humor?		
Selección léxica	¿Incluyó palabras y frases propias del subgénero?		
Cohesión	¿Empleó correctamente el punto para demarcar las oraciones?		
	¿Utilizó la puntuación correcta en el diálogo directo?		
	¿Incluyó variedad de marcadores temporales y causales?		
	¿Evitó reiteraciones léxicas a través de recursos variados?		
Presentación	¿Escribió correctamente palabras de uso frecuente?		
	¿Colocó mayúsculas iniciales y en sustantivos propios?		

1. En el caso del primer cuento, el alumno tiene que haber renarrado el cuento seleccionado. En el texto final, tiene que haber escrito un nuevo cuento de engaños.

PROYECTO 1: ARMAR UNA ANTOLOGÍA DE CUENTOS CON ENGAÑOS

73

Tipos de desempeño en la escritura del cuento con engaños

Con respecto a los distintos logros que pueden alcanzar los alumnos, retomamos lo expuesto en el capítulo 4 sobre la evaluación criterial. Cuando se planifica el Proyecto a partir de las condiciones didácticas disponibles, se define también qué se espera que los alumnos puedan hacer al finalizar el recorrido propuesto: en este caso, qué aprendizajes se espera que logren al escribir los cuentos para la antología. Esas definiciones pueden pensarse en términos de indicadores de avance, es decir, como descripciones de diferentes grados de desempeño que se construyen a partir de las categorías de escritura.

A continuación, presentamos un ejemplo posible de descripción de...

rado a partir de la grilla. Se consideran tres tipos o niveles hipotéticos¹⁸: un mínimo aceptable (1), un nivel intermedio de logro (2) y uno que refleja las expectativas máximas (3). Se supone, desde esta lógica de progresión en el desempeño, que los alumnos que pueden realizar producciones de un nivel de mayor complejidad obtienen buenos desempeños en el nivel anterior. En ese sentido, estos niveles han de ser elaborados teniendo en cuenta esta relación de inclusión.

Al escribir el texto final, el alumno...

1	2	3
Escribe un cuento. Desarrolla la historia a partir de un engaño. La secuencia narrativa está completa y ordenada. Los personajes presentan alguna característica prototípica. Demarca algunas oraciones con punto o utiliza algunos conectores. A veces, emplea la mayúscula inicial.	Incluye detalles o expansiones pertinentes a la historia. Inicia y cierra el texto de manera coherente. Las acciones de los personajes son coherentes con sus características y motivaciones. Incluye diálogo entre los personajes. Utiliza algunas palabras o frases propias del subgénero. Demarca la mayoría de las oraciones con punto. A veces, emplea la mayúscula inicial. Utiliza alguna marca para señalar el diálogo directo. Incluye algunos conectores temporales y causales. Evita algunas reiteraciones léxicas.	Utiliza recursos de humor propios del subgénero. Incluye un inicio y un cierre para generar interés en el lector. Algunas características o motivaciones de los personajes pueden inferirse a través de sus acciones. Utiliza el diálogo entre los personajes para enriquecer el relato. Realiza un uso variado del léxico propio del subgénero. Demarca las oraciones con punto y siempre utiliza mayúscula inicial. Distingue las voces en el diálogo directo utilizando raya de diálogo, dos puntos y punto y aparte cuando corresponde. Utiliza variedad de conectores. Evita reiteraciones léxicas a través de estrategias variadas.

18. Utilizamos este término para destacar que se trata solamente de un ejemplo, ya que las definiciones de los niveles deberán hacerse en función de las características del grupo, el grado escolar y lo efectivamente enseñado.

Por último, un comentario sobre el porfolio, que es la estrategia que hemos elegido para evaluar el proceso de escritura. A través del análisis de los materiales guardados, el docente puede observar la capacidad del alumno para elaborar una planificación, para transformarla en texto y para mejorar diferentes aspectos en las versiones sucesivas. También, para esta evaluación es valioso formularse una serie de preguntas que den cuenta de distintos tiempos.

Algunos ejemplos:

- ▶ ¿La planificación está escrita como un texto borrador para sí mismo?
- ▶ ¿En el plan de escritura se registran las decisiones centrales?
- ▶ ¿El texto retoma lo formulado en el plan?
- ▶ ¿En la textualización se amplía y desarrolla lo planificado?
- ▶ ¿Se observan correcciones en el texto a partir de la autorrevisión?
- ▶ ¿Las nuevas versiones incluyen mejoras en los aspectos señalados por las guías de revisión?

Entendemos que compartir con los alumnos los criterios de análisis del proceso de escritura y de las producciones finales favorece su autonomía creciente como escritores. Para ello, resulta de suma utilidad la grilla que se encuentra en la Mochila del Escritor en el *Cuaderno del Escritor*, págs. 133-136.

A manera de síntesis, este Proyecto busca introducir a los alumnos de grados intermedios de la escuela primaria en prácticas de escritura literaria, aprendizaje que luego trasladarán a diversidad de situaciones de producción de otros textos narrativos de ficción. Cómo crear una historia a partir de otras leídas, qué decisiones deben tomarse al momento de planificar un cuento, qué implica cambiar la perspectiva del relato, qué conectores son apropiados para ubicar las acciones temporalmente, con qué objetivo se puede incluir un diálogo entre personajes, son ejemplos de algunos problemas que esta propuesta les plantea a los alumnos y que necesitarán siempre resolver en distintas situaciones de escritura de textos literarios narrativos. En ese sentido, el docente sabrá utilizar muchas de las situaciones de enseñanza planteadas aquí en otros proyectos. Por ejemplo, escribir “al estilo de” un determinado autor, elaborar una antología de otro subgénero, escribir cuentos con un personaje prototípico, son algunas posibilidades que pueden considerarse para armar recorridos de escritura a lo largo de diferentes grados.

Proyecto 2: Escribir reseñas para un catálogo de obras de un autor

En este Proyecto proponemos trabajar en torno de dos prácticas muy extendidas entre los lectores de literatura: la lectura de libros de un mismo autor o autora ("seguir a un autor") y su posterior recomendación a otros lectores.

Esta propuesta supone un primer momento en el que los alumnos han leído varios libros de un escritor, han profundizado en rasgos destacados de su estilo literario y han conocido datos interesantes o curiosos sobre su vida y sus diversas intervenciones públicas.

En un segundo momento, se acerca a los alumnos a distintos soportes en los que circulan opiniones sobre libros: contratapas, reseñas en formato papel y digitales publicadas en medios de comunicación, distintos tipos de catálogos y recomendaciones de *booktubers*¹.

Luego de un recorrido de lecturas y escrituras que el docente haya seleccionado y secuenciado según las características del grupo y los tiempos disponibles, los alumnos escribirán una reseña sobre alguno de los libros del autor que siguieron y la integrarán a un catálogo del grupo.

1. Condiciones didácticas

Para tomar decisiones sobre la implementación del Proyecto, es importante considerar:

Las lecturas previas de los alumnos

Es necesario tener en cuenta las experiencias lectoras previas de los alumnos para decidir qué lecturas se realizarán en forma colectiva y cuáles en pequeños grupos o individualmente. Esta decisión se vincula con el tipo de intervención del docente en los momentos de lectura. En algunos casos, coordinará los intercambios grupales sobre lo leído; en otros, será necesario que el docente establezca una interlocución más focalizada con los grupos de trabajo o con los estudiantes que realizan lecturas diversificadas (por ejemplo, cuando leen y analizan distintas reseñas).

¹ En el Cuaderno del Escritor se presentan ejemplos de *booktubers* y un artículo del diario sobre esta práctica de recomendación de obras en la web, págs. 68-70.

Además, es importante conocer cuál ha sido el recorrido lector de los alumnos en años anteriores para recuperar lecturas que puedan relacionarse con el Proyecto. Específicamente, al momento de elegir al autor que se seguirá, resulta muy interesante intercambiar con los alumnos respecto de

los autores que conocen y que les han gustado, de modo de involucrarlos en esa elección desde una posición fundamentada.

Las experiencias de escritura

Las experiencias de escritura del grupo determinarán la mediación del docente en cada situación.

En el Proyecto se plantea producir diversidad de textos que tienen distintos grados de complejidad. Muchos de ellos constituyen escrituras intermedias, como es el caso de las notas tomadas en las actividades grupales e individuales que luego se socializan, por ejemplo cuando los alumnos comentan la reseña de *Frin* y, otras que han buscado posteriormente con la orientación del docente. Otros textos, a la vez, son insumos para la elaboración de la reseña: por ejemplo, las notas que los chicos toman sobre las características de las contratapas, las fichas bibliográficas de los libros del autor al que se sigue, el afiche con los acuerdos a los que se arriban respecto de qué información debe contener la reseña, el banco de recursos para opinar y las notas con características y temas propios del autor.

En el *Cuaderno del Escritor* se proponen consignas para producir esos textos intermedios o de trabajo. El docente decidirá cuáles escribirán los alumnos y con qué modalidad organizativa, en función de las dificultades y progresos que los estudiantes vayan experimentando: en forma colectiva –por ejemplo, por dictado al maestro–, en parejas o en grupos pequeños, o de forma individual.

Tiempo didáctico disponible

Este Proyecto está pensado para desarrollarse en tres a cuatro meses si se le dedican dos bloques semanales. Sin embargo, cada docente podrá definir la extensión que resulte más adecuada tomando en cuenta las características del grupo y los otros proyectos, secuencias y actividades habituales que prevé llevar a cabo de manera simultánea o durante el año escolar.

Recursos didácticos disponibles

Es necesario realizar una previsión de los recursos disponibles en el momento de la planificación, de modo que esto no obstaculice la realización de la tarea. Específicamente, se deberá considerar:

- ▶ La disponibilidad de textos del autor elegido en la biblioteca de la escuela y en el mercado editorial.
- ▶ La disponibilidad de catálogos de reseñas en la biblioteca (por ejemplo, de organismos oficiales, como el Ministerio de Educación, y de editoriales), catálogos *on line* o que formen parte del acervo del docente.
- ▶ El acceso a computadoras, internet y a un cañón proyector; ya sea en el aula o en algún espacio de la escuela.

Este último punto determinará la posibilidad de realizar búsquedas de reseñas y catálogos en la web, la visualización de videos de *booktubers* y la producción del catálogo de forma digital en la escuela.

En el *Cuaderno del Escritor*, hemos planteado como una de las decisiones que se han de tomar en el momento del armado de la agenda si el catálogo será un libro impreso o digital. Esta decisión deberá tomarse atendiendo a los recursos disponibles.

Por último, el hecho de no contar con todos los recursos tecnológicos mencionados no imposibilita la realización del Proyecto. En ese caso, para algunas tareas habrá que considerar la utilización de otros dispositivos (por ejemplo, teléfonos celulares o tabletas), así como realizar otras en la biblioteca escolar o en algún sector de la escuela que cuente con conectividad, o bien en los hogares.

2. *Etapas del Proyecto*

Introducción

El Proyecto se inicia con la organización colectiva de la tarea y la definición de los propósitos, los destinatarios y el ámbito de circulación del producto final: el catálogo de reseñas.

Respecto de lo primero, se propone involucrar a los alumnos-autores en cada una de las instancias de decisión del Proyecto, lo cual contribuirá a forjar su autonomía como lectores y escritores. Confeccionar la agenda, exhibirla en el aula para ir chequeando las tareas realizadas, así como para planificar las que quedan pendientes y ajustar los tiempos, contribuye a ese involucramiento. En el *Cuaderno del Escritor* se presenta un cronograma tentativo que se podrá ir modificando según los ritmos de trabajo del grupo y la dinámica institucional.

Por su parte, la definición de los propósitos, los destinatarios y el ámbito de circulación de los textos resultan cuestiones fundamentales para posicionar a los alumnos en el rol de productores de textos que circularán socialmente. Esto dotará de sentido a los quehaceres de lectura y escritura que se llevarán a cabo durante el Proyecto, como por ejemplo, revisar y corregir el texto en varias oportunidades con vistas a su publicación.

Además, explicitar y reflexionar en torno del problema retórico va a incidir en decisiones muy concretas respecto de la escritura de las reseñas, relacionadas con el registro, la selección del léxico, la información que se explicitará y la que se dejará sobreentendida, así como incidirá en otras, por ejemplo, las decisiones relativas al tipo de ilustraciones y el soporte (digital o impreso) del catálogo.

Para finalizar, la evaluación es entendida en el Proyecto como una contribución que permite mejorar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del docente. En el *Cuaderno del Escritor* se proponen diversos instrumentos de evaluación; las escrituras reflexivas que corresponden a las situaciones de autoevaluación (por ejemplo pág. 66); las lecturas y las escrituras intermedias que son discutidas y reajustadas en distintas situaciones de interlocución; la escritura del producto final con sus

Primera etapa: Escribir mientras se lee

Seguir a un autor

Una de las primeras decisiones que tiene que tomar el docente en este Proyecto es la selección del corpus de lecturas literarias del autor al que el grupo seguirá. Si bien en el *Cuaderno del Escritor* no se desarrolla este momento del Proyecto y de hecho se supone que ya se ha llevado a cabo al comenzar el trabajo con las reseñas, plantearemos algunos puntos que consideramos relevantes tener en cuenta a la hora de elegir el autor al que seguirá el grupo.

En primer lugar, el autor debe resultar interesante para el propio docente, ya que no es posible transmitir interés y entusiasmo si él mismo no está entusiasmado con lo que lee.

En segundo lugar, tal como se dijo antes, proponemos conversar con los estudiantes respecto de qué autores han leído, cuáles les gustaron y por qué. Esta interlocución proveerá al docente de información valiosa a la hora de hacer la elección. Queda a criterio del docente si compartirá esta decisión con los alumnos o no pero, en cualquier caso, se podrán tomar en cuenta sus preferencias.

En tercer lugar, el docente evaluará la calidad literaria de los textos del escritor elegido. Si bien este punto es muy subjetivo, algunos criterios que se pueden tomar en cuenta son: si el texto promueve lecturas diversas; si presenta un lenguaje rico en imágenes y alejado de los “lugares comunes” del lenguaje coloquial; si los personajes y el narrador exhiben una mirada sensible y cuestionadora de las situaciones por las que atraviesan, evitando la simplificación de estas situaciones, y si la trama resulta atrapante y convoca a la participación activa del lector.

Finalmente, el docente considerará también si la obra elegida resulta adecuada en extensión y complejidad, en función del trabajo que se propone con el grupo y de sus experiencias lectoras previas.

En el *Cuaderno del Escritor* se sugiere seguir a Pablo De Santis, un autor que suele interesar a los alumnos de los últimos años de la escuela primaria, aunque sin duda hay muchos otros cuyas obras tienen gran valor literario. Cada docente podrá acudir a sus lecturas personales y a los corpus sugeridos en los diseños curriculares. Estos son algunos autores posibles para seguir en los últimos años de la escuela primaria:

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| - Carlos Schlaen | - Horacio Quiroga |
| - Liliana Bodoc | - Louis Stevenson |
| - María Inés Falconi | - María Teresa Andruetto |
| - Olga Drennen | - Julio Verne |

En todos los casos, el docente deberá seleccionar qué textos del autor se abordarán en el Proyecto.

Por otra parte, la práctica de “seguir a un autor” implica no solo leer un número significativo de sus textos literarios, sino también conocer aspectos de su vida, a través de la lectura de biografías, y sus intervenciones públicas (hay escritores que participan activamente de numerosos debates sobre temas de actualidad, de interés escolar o académico).

PROYECTO 2: ESCRIBIR RESEÑAS PARA UN CATÁLOGO DE OBRAS DE UN AUTOR

79

Por eso, sugerimos al docente que procure armar un *corpus* de textos multimodales, es decir, constituido por textos verbales (novelas, cuentos, poesías, notas en revistas y diarios impresos y digitales, discursos, etc.), audiovisuales (videos con entrevistas al autor, videos o películas basados en alguno de sus cuentos o novelas, recomendaciones de *booktubers*, etc.) y sonoros (audios con entrevistas al escritor; audiolibros del autor; música vinculada con alguno de los textos leídos, etc.), ya que trabajar diversas modalidades textuales suele resultar muy motivador para los alumnos. Es importante que cada docente releve los procedimientos literarios, abordándolos como claves de lectura. Luego estos procedimientos podrán ser retomados por los alumnos cuando escriban las reseñas.

¿Qué aspectos abordar en la lectura de textos literarios?

No existen recetas que indiquen qué aspectos debe abordar necesariamente el docente en los momentos de intercambio sobre los textos literarios, ya que cada obra construye un mundo particular que plantea sus propios desafíos. Sin embargo, tal como sostuvimos algunos criterios para evaluar la calidad literaria de los textos, también pueden enunciarse algunas orientaciones para analizar los cuentos y novelas, que son los géneros que sugerimos reseñar.

Las voces del relato

Se aborda la presencia y el entramado de las diversas voces del relato: el narrador o los narradores y los personajes. Puede orientarse el intercambio con los alumnos a partir de las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la posición del narrador en el relato: forma parte de la historia o es externo a ella? A raíz de lo anterior: ¿qué focalización despliega el narrador para contar (qué sabe, qué ve, qué siente, con quién/quienes establece relaciones de empatía?) ¿Hay otras “voces” en el texto (de personajes)? ¿Qué información aportan? ¿Adhieren con las versiones de los hechos y la visión del mundo del narrador o confrontan con ellas? ¿Cómo aparecen esas otras voces: incluidas en el discurso del narrador o en estilo directo (cita o diálogo)? ¿Qué consecuencias tiene para el relato en general que los hechos se conozcan desde esa/esas perspectiva/s?

Se puede analizar la temporalidad de los textos observando la relación entre la historia (los hechos) y su montaje (el relato). Esto implica pensar si el relato es lineal, es decir, si sigue el tiempo cronológico de la historia o si presenta saltos en el tiempo (ya sea hacia el pasado –retrospecciones– o hacia el futuro –prospecciones–). En tal sentido, ¿qué hechos se ubican en el comienzo del relato pese a no constituir el principio de la historia, y por qué? ¿Cuánto colabora la estrategia de manejo del tiempo elegida para sostener la intriga?

El estilo literario del relato

Trabajar con los chicos el estilo literario del texto implica poner en evidencia un rasgo destacado de la literatura: la presencia de un lenguaje que se diferencia, en muchos aspectos, del lenguaje

coloquial, o que lo reutiliza con fines artísticos. El lenguaje literario ha sido labrado para conmover al lector, para impactarlo estéticamente y no solo para comunicar ideas. El lenguaje es el protagonista más importante de los textos literarios.

Para trabajar este aspecto, en el *Cuaderno del Escritor* se indica elaborar una ficha de rasgos de estilo del autor, a propósito de los libros de Pablo De Santis, en la que identificamos como recursos propios de su estilo la presencia de lenguaje poético, el humor y la ironía. La obra de cada escritor exhibe sus rasgos particulares; identificarlos es parte de la tarea de seguimiento de autor.

Las actividades de lectura de los textos del autor elegido se entraman en el Proyecto con la producción de algunos textos intermedios que constituyen escrituras epistémicas², en tanto promueven nuevas relaciones con lo leído. Se trata, en este caso, de las anotaciones marginales y de los destacados en el propio libro a medida que los alumnos leen, y de las escrituras propuestas en el Cuaderno del Escritor como insumos para elaborar la reseña: la toma de notas sobre aspectos destacados del libro y de características del autor.

Estas notas permiten organizar la lectura literaria. Para realizarlas, los alumnos –con ayuda del docente– identifican y seleccionan esos aspectos destacados del estilo del autor, releen el texto que van a reseñar para buscar ejemplos y organizan la información en un texto breve al que acudirán cuando escriban la reseña. Además, en el *Cuaderno del Escritor* se propone que, al momento de planificar la reseña, los alumnos elijan fragmentos del libro que les resultan particularmente interesantes, para citarlos luego en la reseña (pág. 77). Es decir, que los incluyan como un argumento para convencer acerca de la lectura del libro.

Es conveniente que los tres aspectos involucrados en la lectura de cuentos y novelas selecciona-

dos –esto es, las voces, el tiempo y el estilo verbal del relato, así como otros que el docente considere pertinente abordar– se trabajen con los estudiantes en función de interpretaciones globales del texto (como las que planteamos más arriba en relación con cada aspecto promueven este tipo de interpretación). También, es propicio trabajar estos temas en los distintos momentos de interlocución sobre lo leído: puestas en común, pequeños grupos organizados en clubes de lectores que debaten en torno a un aspecto del libro, conversaciones personales del docente con algún alumno a propósito de las relecturas del texto que se realizan para escribir la reseña, etc.

La circulación social de las opiniones sobre libros

Resulta de gran importancia acercar a los estudiantes a los canales y soportes en los que circulan socialmente las opiniones sobre libros. Esta contextualización se suma a la reflexión que ya realizaron acerca del propósito y el destinatario real de la reseña que producirán al final del Proyecto, y resulta indispensable para que las actividades de lectura y escritura llevadas a cabo cobren sentido.

2. La función epistémica de la escritura se plantea en el capítulo 2 de este libro como una función de la escritura que es importante desarrollar en la escuela mediante distintas modalidades de escritura, por ejemplo la de estos textos intermedios (pág. 24).

PROYECTO 2: ESCRIBIR RESEÑAS PARA UN CATÁLOGO DE OBRAS DE UN AUTOR

81

En las algunas actividades del *Cuaderno del Escritor* (*Leer contratapas y tomar notas, Leer una reseña y reflexionar sobre su contenido, Buscar otras reseñas literarias, Conocer los catálogos y Analizar cómo reseñan los booktubers*) se plantean algunas situaciones de exploración con el objetivo de que los alumnos descubran o analicen cuál es la función de las distintas opiniones sobre libros, dónde circulan y qué información contienen.

Es necesario que el docente intervenga en estas actividades promoviendo que los alumnos registren los diferentes propósitos comunicativos de esos textos (adelantar el contenido del libro en el caso de las contratapas; recomendar un libro, en las reseñas y los videos de *booktubers*; promocionar libros con objetivos comerciales, si se trata de catálogos de editoriales; promocionar lecturas que organismos oficiales o académicos consideran valiosas para la formación lectora de los niños, en el caso de los catálogos de organismos oficiales, etc.), ya que el estilo y la organización de los textos se encuentra en función de esos propósitos.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los textos que los alumnos lean en este momento funcionarán como modelos para la producción de la reseña. En tal sentido, la lectura intensiva y compartida por todo el grupo de la reseña de *Erin*, de Luis Pescotti, resulta de gran importancia.

En esta actividad se solicita a los alumnos que realicen algunas tareas que implican releer, buscar evidencia y tomar posición en relación con un texto fuente: deben ejemplificar los tipos de información que contiene la reseña y aportar su perspectiva sobre el libro reseñado. Se trata de estrategias que luego desplegarán en la escritura de su propia reseña, y el docente decidirá si sostiene la modalidad propuesta para cada una (en pequeños grupos e individual, respectivamente) o dispone otra.

La exploración de soportes con opiniones sobre libros se propone también en lecturas diversificadas (distintas para cada pequeño grupo) en la actividad *Buscar otras reseñas literarias*. Cabe aclarar que, más allá de que esta búsqueda se realice en el hogar (por ejemplo, si la escuela carece de conectividad), el docente orientará a los alumnos sobre los sitios donde realizar la búsqueda. Asimismo, abordará con ellos criterios de confiabilidad, validez y pertinencia de los textos que encuentren⁴. Durante el desarrollo de estas actividades, se sugiere que el docente destine un momento de la clase para intercambiar con los grupos respecto de lo que están leyendo y analizando en las distintas reseñas, y otro para socializar las conclusiones, poner en común dudas y explicitar las regularidades del género discursivo.

Estos son algunos sitios donde pueden encontrar reseñas digitales:

- ▷ *Imaginaria*, revista virtual quincenal especializada en Literatura Infantil y Juvenil
(Si bien los materiales están accesibles, la revista no se publica desde 2014.)
www.imaginaria.com.ar

3. La lectura de esta reseña se propone en la pág. 64 del *Cuaderno del Escritor*.

4. El trabajo con la confiabilidad, pertinencia y validez de las fuentes se desarrolla explícitamente en el Proyecto 3, donde los alumnos elaborarán un artículo para publicar en la web. De todos modos, puede ser útil trabajar esos contenidos en esta instancia del Proyecto 2.

- ▷ *Revistababar.com*, revista de literatura infantil y juvenil.
<http://revistababar.com/wp/>
- ▷ *El árbol rojo*, revista de literatura infantil y juvenil.
<http://www.revistaelarbolrojo.net/>
- ▷ Sitio de la Fundación Cuatrogatos, literatura infantil y lectura.
<http://www.cuatrogatos.org/>

Durante el Proyecto, los alumnos escriben varios textos que funcionan como insumos para producir la reseña (toman notas de sus análisis de contratapas y reseñas, confeccionan un fichero sobre la obra del autor, realizan un afiche con acuerdos para la escritura de la reseña y crean un banco de recursos para opinar, hacen una ficha con rasgos de estilo del autor, toman notas en momentos de interlocución grupal).



Estas actividades están señalizadas, en el *Cuaderno del Escritor*, con un ícono que indica que se trata de un **“Registro para usar después”**. Se trata de escrituras de trabajo que deben quedar guardadas en la carpeta de cada estudiante. No obstante este registro individual, algunas de esas escrituras intermedias se realizan en forma colectiva, y su soporte es un afiche que queda a la vista de todos en el aula. Son acuerdos de escritura contruidos por el grupo y servirán de base para la planificación individual y la escritura de la reseña.



Estas escrituras intermedias y las situaciones identificadas como una actividad **“Entre todos”** focalizan la dimensión social que tienen las prácticas de lectura y escritura. Así, si bien en el *Cuaderno del Escritor* se indica que que la reseña final se escriba individualmente, el docente podrá tomar otra decisión si lo cree conveniente, por ejemplo, la escritura de a dos. En cualquier caso, estas actividades promueven la interlocución, el diálogo entre pares y con el docente respecto de lo que se lee y se escribe. Constituyen momentos donde se confrontan perspectivas sobre los textos, se cuestiona con fundamento la mirada del otro, se defiende la propia acudiendo a las fuentes y se realizan generalizaciones (por ejemplo, sobre las regularidades de un género como la reseña o sobre el estilo del autor leído). Las ideas y acuerdos que se producen en estas situaciones forman parte del acervo que pondrá a funcionar el alumno-escritor cuando escriba su reseña y, en ese sentido, son un andamiaje fundamental en su proceso de escritura.

Segunda etapa: Planificar y escribir la reseña

La etapa de planificación⁵ es muy importante para ordenar la información disponible en los textos-insumo y generar nuevas relaciones entre las ideas que los estudiantes fueron pensando y discutiendo.

5. Se pueden consultar algunos conceptos sobre la planificación como parte del proceso de escritura en el capítulo 1 de este libro (págs. 18 y 19).

En esta instancia, el docente deberá prever, por un lado, las sesiones de escritura necesarias para que todos los alumnos puedan producir una planificación que les permita, en la etapa siguiente, comenzar a escribir. Por el otro lado, decidirá el modo de agrupamiento de los estudiantes en función de los progresos del grupo en los quehaceres de lectura y escritura⁶.

Además, debe asegurar que los alumnos cuenten con los insumos que fueron produciendo...

etapa previa: las notas sobre las lecturas, las distintas fichas (sobre el estilo del autor, bibliográficas), el banco de recursos para opinar y los afiches con los acuerdos de escritura. A esto podrá sumar otros materiales que considere necesarios: otras reseñas que funcionen como textos modélicos para consultar, libros de gramática y ortografía, diccionarios de sinónimos, etc.

En el *Cuaderno del Escritor* los alumnos encontrarán varias actividades relacionadas con la planificación del texto.

En primera instancia, el docente interviene acompañando a los estudiantes a que recuerden el propósito de la reseña, sus destinatarios y el ámbito en el que circulará, para que tomen decisiones de organización textual y selección léxica y de registro en función de ello. Se trata de las actividades de *Pensar el contenido de la reseña y el catálogo* (pág. 73).

En una segunda instancia, se proponen actividades para reorganizar los textos que funcionan como insumos de la reseña. Durante la actividad *Organizar las ideas y texto que escribiste*, el docente interviene garantizando la disponibilidad de esas escrituras intermedias y explicando el sentido que cobran en función de la escritura global de la reseña. Específicamente, el docente promoverá que los alumnos releen esos textos, realicen marcas y tomen notas de aquello que consideren que va a servirles para escribir la reseña.

Además, en esta parte del Proyecto se inaugura el portfolio que los alumnos llevarán durante todo el proceso de escritura de la reseña (*Cuaderno del Escritor* pág. 76). Conviene destinar un tiempo de la clase para conversar con los estudiantes sobre el sentido y la organización de este instrumento de evaluación.

Por último, en la instancia de planificación, se retoma el trabajo realizado durante la secuencia de seguimiento de autor. En la actividad *Releer el libro y tomar notas* (pág. 77), el docente interviene orientando a los alumnos en la selección de aspectos destacados y de fragmentos atractivos del libro. Para eso, recupera los aspectos abordados durante la lectura de los textos del autor, invita a los alumnos a revisar las notas que en ese momento tomaron en sus carpetas, a consultar la ficha con los rasgos de estilo que elaboraron entre todos y a releer zonas puntuales del texto. También, promueve la cooperación entre los estudiantes procurando que todos aporten al análisis del libro que deben reseñar los compañeros. En los momentos de intercambio colectivo, plantea preguntas como las siguientes:

6. Es importante tener en cuenta que, como se señala en el capítulo 3 de la Primera Parte, la organización de la clase es una variable de la planificación de la secuencia y no un dato aleatorio carente de incidencia en cómo se desarrolla el trabajo de escritura en clase (págs. 26 y 27).

- ▶ *¿Qué nos gustó del autor?*
- ▶ *¿Qué tienen en común los libros que van a reseñar estos grupos?*
- ▶ *¿Recuerdan qué nos llamó la atención de estos libros?*
- ▶ *¿Les parece que hay otros aspectos importantes en los que no nos fijamos cuando comentamos los libros?*
- ▶ *Ahora que ya leyeron todo el libro y nos detuvimos en algunas partes en especial, ¿están de acuerdo con lo que dice la contratapa del libro que van a reseñar? ¿Qué le cambiarían?*
- ▶ *¿Qué parte del libro les gustó más? ¿Cuál les parece que podrían citar para convencer a otros lectores de que vale la pena leer este libro?*

Además de los momentos de interlocución colectiva, el docente deberá prever momentos de interlocución en pequeños grupos o en forma individual, sobre cuestiones focalizadas, tomando en cuenta los distintos ritmos que lleven los estudiantes.

Durante la planificación, el docente pone en evidencia el carácter provisorio de los escritos intermedios (lo que implica develar el carácter provisorio del conocimiento en general), pues los vuelven a examinar a la luz de un proceso que continuó luego de que fueran producidos. Los textos intermedios⁷ se revisan, se discuten y reformulan en el momento de la planificación. Se completan, por ejemplo, aspectos del estilo del autor que pasaron inadvertidos durante la primera lectura; aparecen ideas sobre la organización de la reseña que desafían el esquema acordado; se evidencia si falta alguna información para escribir (por ejemplo, una cita atractiva del texto que sirva para convencer a los lectores futuros o más datos sobre la vida del autor).

Es muy importante que el trabajo con los textos intermedios, indispensables como parte del andamiaje que desarrollan los alumnos en el proceso de escritura, sea lo suficientemente flexible, de modo que en las clases se habilite y se promueva la permanente discusión de ideas, de formas de escribir, de resolver con creatividad los problemas que la escritura va planteando.

En la instancia de textualización de la reseña (*Cuaderno del Escritor*, pág. 80), el docente actúa como lector modelo y se muestra como ejemplo de escritor. Es un momento en el que deberá oscilar entre una intervención muy personalizada (situaciones de interlocución personal o en parejas, según la modalidad de organización elegida, con alumnos que tienen dudas puntuales) e intervenciones colectivas en las que se socializan problemas de escritura planteados por algunos alumnos, se promueve la indagación y se sugieren posibles soluciones.

Como se señala en capítulo 3 de la Primera Parte, durante todo este proceso, el docente deberá decidir qué problemas deja a cargo de los alumnos porque considera que pueden resolverlos por sí mismos y en cuáles debe brindarles una explicación o, directamente, una solución que les permita avanzar.

7. En el capítulo 2 se desarrolla esta modalidad de escritura y se reflexiona sobre su valor para la formación de lectores y escritores.

En el primer caso, el docente puede sugerir a los alumnos que releen algún texto intermedio o alguna parte del libro que van a reseñar en busca de información que no recuerdan; que repiensen el orden de los párrafos, tomando en cuenta la planificación y la nueva información que incorporaron; que releen textos modélicos en busca de una forma atractiva de comenzar o terminar la reseña (ver la actividad *Leer comienzos de reseñas*, pág. 80). Siguiendo las categorías de escritura que se presentan en el capítulo 4, se trata de cuestiones que se centran en aspectos de adecuación, contenido y organización del texto (pág. 46 y 47).

Otras veces, el docente debe aportar información explícita o alguna explicación que a los alumnos les permita avanzar. Por ejemplo, sugerir modos de ir relacionando los párrafos del texto para que de ello resulte una progresión temática clara para el lector, explicar cómo integrar una cita del libro a un párrafo de la reseña o proponer modos de articular sintácticamente una valoración.

Los estudiantes quizá planteen, durante este momento, problemas que no afectan la organización global del texto, pero que pueden convertirse en dificultades para continuar la escritura. Se trata de “microproblemas” de índole léxica⁸ (“¿Un sinónimo de...?”) u ortográfica (“¿Con qué se escribe...?”). El docente podrá brindar información directa, sugerir la consulta de alguno de los textos leídos, relaciones con la familia de palabras o la consulta al diccionario, según el caso. También, si considera que estas cuestiones no impiden que los alumnos continúen escribiendo, podrá plantear que se trata de aspectos que se resolverán más adelante.

En la primera versión de la reseña importa, sobre todo, que los alumnos se enfoquen en la producción de un texto adecuado y coherente (es decir, que considere al destinatario y el ámbito de circulación, y esté organizado en párrafos que desarrollan un aspecto del tema global y que se relacionan entre sí), y que exprese una valoración clara del libro reseñado.

En este sentido, en el *Cuaderno del Escritor* se propone la actividad *Escribir la primera versión cuidando las formas de valorar el libro* (págs. 81 y 82), cuyo objetivo es construir con los alumnos un repertorio de frases para ampliar el banco de recursos para opinar. Se trata de frases propias del género reseña con las que conviene familiarizar a los estudiantes, de modo de ampliar y potenciar el acervo de recursos lingüísticos que pondrán a funcionar durante las prácticas de lectura y escritura.

En el marco de esta actividad, el docente analiza las frases aportadas en el cuadro con los alumnos, los desafía a probar qué deberían cambiar para que la frase exprese el sentido contrario y los invita a buscar otros ejemplos en los textos leídos.

Tercera etapa: Revisar y corregir la reseña

La etapa de revisión y corrección suele ser una de las más arduas para los alumnos. En muchas ocasiones se cansan de volver una y otra vez sobre un texto que consideran “terminado”

8. Es un planteo de este libro entender la escritura como una actividad tendiente a la resolución de problemas: problemas macro, relacionados con la situación comunicativa en la que el texto se inserta, y problemas micro que se le van planteando al escritor a medida que escribe, como en este caso puntual. El progreso de los niños como escritores va a estar ligado en gran medida a la posibilidad que tengan de enfrentarse y afrontar estos problemas del escritor.

Para darle sentido a estas actividades, conviene que el docente recuerde que los textos que están escribiendo se van a publicar, que los van a leer muchas personas y entonces, tal como sucede con los libros de una editorial, tienen que pasar por varias etapas de corrección para ser “legibles”.

En el *Cuaderno del Escritor*, se proponen sucesivas revisiones que permiten focalizar en distintos aspectos del texto que se corresponden con las categorías de escritura⁹ (desde la “Adecuación” hasta la “Edición”) y con diversas modalidades de trabajo (autocorrección, corrección entre pares, corrección del docente; corrección colectiva y devolución individual sobre lo escrito). La diversidad de revisiones procura la participación activa de los alumnos en este momento tan importante de la escritura.

En la actividad *Leer la propia reseña e intercambiarla con un compañero para revisarla*, se plantea, en primer lugar, que cada estudiante realice una lectura de su texto y señale, libremente y de manera legible, los cambios que realizaría. En este caso, no se pautan los aspectos por revisar, y es una buena oportunidad para observar cuáles priorizan los alumnos cuando de “corregir” se trata. El docente podrá tomar en cuenta esa primera corrección para ir problematizando, a medida que el proceso de revisión avanza, qué significa revisar el propio texto, qué aspectos están involucrados y por cuáles conviene empezar.

Luego, se indica una segunda corrección del texto, entre pares. En esta oportunidad, el docente aporta una grilla con algunas preguntas que focalizan la revisión en tres aspectos del texto: la *ade-cuación*, el *contenido* y la *organización*. La grilla (*Cuaderno del Escritor*, págs. 84 y 85) permite organizar la revisión jerarquizando esos tres aspectos y tiene un espacio de análisis del texto del compañero y de sugerencias. El docente intervendrá planteando la revisión como un aporte para mejorar el texto del compañero y, en definitiva, para la calidad del catálogo grupal. Además, leer como escritor el texto del compañero ayudará a mirar con nuevos ojos el propio.

Es conveniente que, mientras los alumnos realizan la revisión individual y entre pares, el docente se acerque a los estudiantes para colaborar con los alumnos en aquellas cuestiones que no les permitan avanzar: podrá poner en duda ciertas autocorrecciones o preguntar por qué se realizó determinada modificación, aclarar las preguntas de la grilla o aportar alguno de los ejemplos que se solicitan.

Las dos revisiones derivarán en la reescritura de la reseña. Se sugiere que el docente corrija ese segundo borrador focalizando en:

- si en la mayoría de los textos se han resuelto satisfactoriamente cuestiones de adecuación, contenido y organización;
- cuáles son los problemas (conceptualizados como categorías de escritura) que se registran con mayor frecuencia en los textos.

9. Para la definición de estas categorías, se puede consultar el capítulo 4 de este libro (págs. 46 a 49).

PROYECTO 2: ESCRIBIR RESEÑAS PARA UN CATÁLOGO DE OBRAS DE UN AUTOR

87

Con ese diagnóstico, el docente seleccionará los dos o tres aspectos de los textos del grupo que todavía hace falta revisar, para realizar una puesta en común en la que se aportarán ejemplos de los textos (se proyectarán si hay cañón o se copiarán fragmentos en el pizarrón). En esta revisión se sugiere no tomar problemas ortográficos ni de edición. Es importante, además, que el docente señale en los escritos de los alumnos solo esos aspectos, usando una denominación que permita identificarlos (“organización, adecuación al destinatario, selección de palabras, construcción de la oración, conectores”, etc.), de manera que el alumno pueda encontrarlos fácilmente en el momento del intercambio¹⁰.

Durante la puesta en común, el docente conceptualiza los problemas de escritura señalados (si se trata de cuestiones de organización, adecuación, selección léxica, etc.), de modo de ir aportando cierto metalenguaje imprescindible para forjar la autonomía de los alumnos como escritores. También invita a que el grupo proponga soluciones para los problemas presentados, aporte opciones de reescritura y las someta a la discusión grupal, y solicita a los estudiantes que busquen ejemplos en sus propios textos de los problemas señalados y piensen cómo los resolverían tomando en cuenta las estrategias que se propusieron u otras.

En esta instancia es fundamental que el docente señale a los alumnos la importancia de “ponerse en el lugar” del futuro lector de la reseña (que no ha leído el libro reseñado), para pensar si entenderá lo que se escribió, si hace falta aclarar algo, si la reseña es atractiva y convoca a la lectura del libro. De este modo actúa como lector modelo (señala la falta de información, la redundancia, las contradicciones o discordancias en el texto, las ideas amplias o poco claras) y como escritor modelo (propone estrategias para resolver problemas de escritura). Por ejemplo, enseña con qué conectores o marcadores textuales pueden relacionarse las partes del texto; llama la atención sobre el posicionamiento del enunciador en las distintas partes de la reseña; recuerda recursos para evitar repeticiones innecesarias; propone reescrituras de oraciones modificando el orden o el tipo de componentes;

señala palabras cuyo significado no es adecuado al contexto (contexto del texto) y propone buscar otras, etc.

Durante esta revisión colectiva, los alumnos deberían tomar notas y realizar marcas en sus textos que orienten la futura reescritura.

La última actividad de revisión consiste en *Pasar el texto en limpio y revisar la ortografía* (págs. 85 y 86). Se trata de los aspectos más superficiales de la escritura, en el sentido de que son los más visibles y de algún modo los menos difíciles de resolver, aunque no por eso hay que restarles importancia, particularmente en textos que van a publicarse. Es por eso que se dejan para el final.

Respecto de la ortografía, se plantea abordar dudas frecuentes en la escritura del español. En estas actividades, el docente interviene tomando palabras en las que los alumnos en general se equivocan y proponiendo distintas formas de resolver dudas: pensar en la familia de palabras, acudir a un

10. Como se señaló en el capítulo 1 de este libro, el mayor "éxito" que tienen los escritores expertos es su capacidad para diagnosticar y analizar sus errores. Este es un paso indispensable para poder resolverlos. Poder construir entre todos un lenguaje y una referencia común para hablar sobre los textos que se escriben fomenta esta práctica de revisión.

texto en la que estaba escrita la palabra, o al diccionario. También les recuerda todas las reglas generales ortográficas.

En algunos casos, puede resultar útil escribir carteles que queden exhibidos en el aula con palabras de uso frecuente que generan dudas, por ejemplo la tildación de pronombres interrogativos y exclamativos.

Cuarta etapa: Situaciones de reflexión sobre el lenguaje

En este Proyecto se seleccionan ciertos temas o problemas que son objeto de reflexión y sistematización lingüística, relacionados con el género discursivo que los alumnos están elaborando. Esos temas planteados en el *Cuadernos del Escritor* se enseñarán de manera intencional, es decir que el docente promoverá abordarlos en distintos momentos del proceso de escritura. Pero, a la vez, es muy posible que otros que no están considerados aquí surjan del intercambio con los estudiantes. Estos problemas son emergentes que el docente deberá retomar y que generarán otras tantas situaciones de reflexión y sistematización lingüística.

Los temas que se prevé enseñar de manera intencional son cuestiones vinculadas a:

- la *adecuación*: consideración del receptor, el propósito y el ámbito de circulación de la reseña;
- las *características del género discursivo* (reseña) que se relaciona con el propósito y el tipo de información que debe contener el texto, y también las características del catálogo;
- la *organización* del texto.

- la *organización de la información en el texto*: progresión temática (información sobreentendida, redundancias) y criterios para la organización en párrafos;
- el *contenido*, en términos de selección de información atractiva para el lector;
- *cuestiones enunciativas*, como las características del enunciador en cada parte de la reseña;
- el *registro* (formal o no) según el ámbito de circulación de la reseña;
- la *selección léxica*, que se trabaja en la elaboración de un banco de recursos para opinar;
- la *cohesión* de ese texto, por ejemplo en el trabajo con las repeticiones innecesarias;
- la *construcción oracional*, que se observa en las frases, la concordancia entre palabras, cuestiones de orden oracional, anáforas, entre otros;
- la *revisión ortográfica* en la edición.

Como es dable apreciar, en una secuencia de revisión se pueden abordar intencionalmente muchos aspectos del lenguaje sin necesidad de descontextualizarlos. De este modo, se garantiza el acercamiento a los alumnos de herramientas de la lengua que serán útiles para escribir, a la vez que se les otorga sentido a estos conocimientos al incluirlos en tareas de escritura auténtica. El docente aborda estos aspectos en momentos de trabajo grupal, en pequeños grupos e individualmente; según las necesidades que se presenten.

En todos los casos, propone ejemplos y contraejemplos como posibles soluciones a problemas de lectura y escritura; sugiere textos donde realizar consultas (en otras reseñas y prólogos leídos que

PROYECTO 2: ESCRIBIR RESEÑAS PARA UN CATÁLOGO DE OBRAS DE UN AUTOR

89

funcionan como textos modelo, en algún texto intermedio, un libro de gramática, un diccionario o los afiches disponibles en el salón).

También, el docente propone la observación de casos (de los textos de referencia o de los escritos de los estudiantes) y, a partir de ello, promueve operaciones de comparación, contraste y generalización que darán lugar a la inferencia y construcción de ciertas reglas, estrategias y acuerdos de escritura. Estas serán objeto de momentos de sistematización lingüística; por ejemplo, las reglas de tildación de pronombres enfáticos; las diversas estrategias para expresar valoraciones, o las opciones para iniciar una reseña.

Los momentos de reflexión sobre el lenguaje aportan recursos para la escritura. Se espera que los estudiantes puedan apropiarse de esos recursos para ponerlos a funcionar en la producción de otros textos, en otras situaciones. Además, proveen un metalenguaje básico para que conceptualicen los problemas de sus textos, puedan hablar de ellos, discutir estrategias para solucionarlos y, de esa manera, ir ganando cada vez mayor autonomía como escritores.

Quinta etapa: Edición del catálogo y difusión

La edición es un momento de gran importancia en un proyecto, es la “puesta a punto” para “presentar en sociedad” el producto de un arduo trabajo. En la actividad *Organizar el catálogo de reseñas* (pág. 88), se promueve que decidan grupalmente la modalidad que tomará esa presentación. En este momento, el docente recuerda la importancia de una edición prolija y atractiva que convoque a los lectores; distribuye tareas (conforma los equipos de ilustradores, editores y correctores) y coordina la labor de los pequeños grupos.

Es especialmente importante la escritura colectiva del prólogo en tanto instancia de consolidación de ciertas estrategias de escritura que fueron planteándose a lo largo del Proyecto. Para ello, el docente propondrá la lectura de prólogos de catálogos para investigar las características del género, promoverá la planificación del escrito, sobre todo en lo referido a qué quiere decir el grupo en ese texto y a su organización en párrafos. Funcionará como escritor modelo que se replantea ideas, establece nuevas relaciones, considera opciones diversas para expresarlas, asegura la coherencia y cohesión del texto, se pregunta por los modos de interpelar al destinatario, etc.

Por su parte, la difusión del catálogo brinda oportunidades no solo para compartir con la comunidad escolar el trabajo realizado, sino también para desarrollar diversas escrituras dotadas de sentido: afiches de promoción, invitaciones, notas en el blog, página web o de Facebook, revista impresa de la escuela y hasta un video al estilo de los *booktubers*¹¹. El docente seleccionará, según el tiempo disponible y las condiciones institucionales, aquellas que considere más adecuadas.

11. En el *Cuaderno del Escritor* se presenta esta práctica de promoción de la lectura que se desarrolla en la web en las págs. 68 a 70.

La evaluación de los aprendizajes en el marco del Proyecto

Como se señala en el capítulo 4 de este libro, la evaluación está considerada aquí como un acompañamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, como tal, implica momentos de recapitulación, retroalimentación y reajustes. Por un lado, se propone evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta sus progresos como lectores, escritores y partícipes de los intercambios orales que se desarrollan durante todo el Proyecto. Por el otro lado, hay momentos evaluativos explícitos que se concretan mediante diversos instrumentos: trabajos en pequeños grupos sobre lectura de contratapas y reseñas; borradores de reseñas, con sus reescrituras y versión final; portfolio; escrituras de autoevaluación; producción del catálogo desde el rol que se le asigne a cada alumno (ilustrador, editor, corrector).

En todos los casos, es importante compartir con los alumnos los criterios de evaluación que el

docente tomará en cuenta en cada una de estas situaciones y los criterios globales del Proyecto. Un buen momento para explicitar y compartir criterios de evaluación, que podrán reformularse y recordarse en cada una de las etapas, es la instancia del armado de la agenda de trabajo. Estos criterios podrán reformularse y recordarse en cada una de las etapas del Proyecto.

Se sugiere evaluar los textos escritos por los alumnos tomando en cuenta las categorías de escritura que fueron previamente trabajadas. Por ejemplo, evaluar la organización en párrafos que se propone en el primer borrador de la reseña (*organización*) y sumar la construcción del enunciador en el segundo (*voz del texto*).

A lo largo de las secuencias del *Cuaderno del Escritor* se les solicita a los alumnos realizar escritos de autoevaluación. Estas producciones reflexivas (incluidas o no en el portfolio) pueden evaluarse considerando el progreso de los estudiantes en los procesos de leer como escritor y escribir como lector, es decir, teniendo en cuenta la reflexión metacognitiva que son capaces de realizar:

- ▶ si reconocen obstáculos, problemas, fortalezas en su escritura;
- ▶ si se apropian de estrategias presentes en textos de referencia o en escritos de sus compañeros, para resolver problemas en el propio,
- ▶ si pueden analizar los momentos nodales de su propio proceso de aprendizaje.

En la página siguiente, se propone una grilla para evaluar el texto de la reseña a partir de las categorías de escritura presentadas en el capítulo 4.

Grilla para evaluar las categorías de escritura del Proyecto

Alumno: Fechas de entrega y corrección:		Totalmente / Parcialmente / Todavía no	Comentarios	Observaciones: - Lo hizo con ayuda - Lo tuvo que revisar muchas veces - Lo entregó fuera de término, porque...
decuación	¿La reseña es adecuada en función del destinatario, el propósito y el ámbito en el que circulará?			

Contenido	¿El contenido es atractivo para un lector que busca un libro para leer por placer?			
	¿Se citan fragmentos o se refieren temas o situaciones del libro reseñado que ayuden a interesar al lector?			
Organización	¿La organización en párrafos del texto es clara para el lector? ¿Cada párrafo desarrolla un aspecto de la reseña?			
	¿El inicio resulta atractivo?			
	¿Conviven la narración (del resumen del libro) y la argumentación (en las valoraciones del enunciador)?			
	¿Todos los aspectos desarrollados se vinculan con el tema central, es decir, no hay <i>ningún</i> desvío que quede fuera de la estructura global del texto?			
Voz del texto	¿El tono y el estilo se corresponden con un texto que se propone entusiasmar a los lectores para que lean el libro reseñado?			
	¿Hay recursos que expresan con claridad la opinión del enunciador de la reseña? ¿Este se posiciona en 1ª persona cuando expresa valoraciones y en 3ª cuando resume el argumento del libro?			
Selección léxica	¿Las palabras y las frases son adecuadas en complejidad y registro para el lector previsto?			

cal	¿Los contenidos están bien redactados en general?			
	¿La referencia de cada palabra, en especial de los pronombres, queda clara?			

Cohesión y organización gramatical	¿Hay conexión entre los distintos párrafos?			
	¿Se utilizan sinónimos, frases de sentido equivalente, palabras generales y otros recursos para evitar repeticiones innecesarias?			
	¿Hay un uso correcto de los tiempos verbales y su correlación a lo largo del texto (tiempo presente en las partes de valoraciones y presente histórico o pretérito en el resumen del libro reseñado)?			
	¿Se respeta la concordancia entre el núcleo del sujeto y el núcleo verbal?			
Edición y presentación	¿Se respetan las normas de ortografía?			
	¿Los párrafos están delimitados claramente?			
	¿La tipografía es clara y legible?			
	¿Hay criterios claros de organización de las reseñas en el catálogo?			
	¿El prólogo anticipa el contenido y la organización del catálogo?			
	¿Los paratextos colaboran con la claridad del catálogo (por ejemplo, el índice) y con el propósito de interesar a los lectores (por ejemplo, las ilustraciones de la tapa)?			

Tipos de desempeño en la escritura de la reseña

A continuación, se presenta un ejemplo de una posible descripción del desempeño de un alumno,

elaborado a partir de la grilla. Hemos considerado tres tipos o niveles hipotéticos¹²: un mínimo aceptable (1), un nivel intermedio de logro (2) y uno que refleja las expectativas máximas (3). Se supone, desde esta lógica de progresión, que los alumnos que pueden realizar producciones de un nivel de mayor complejidad demuestran haber accedido a desempeños propios del nivel anterior.

Al escribir el texto final, el alumno...		
1	2	3
Escribe una reseña en la que expresa la valoración del libro reseñado en general, con al menos una frase. Incluye un breve resumen de la obra. La reseña presenta una organización en párrafos ordenada y está escrita con un léxico adecuado. El enunciador se posiciona en la 1ª persona en las zonas de valoraciones y en la 3ª en el resumen.	La reseña comienza de una forma atractiva. Valora positivamente al menos un aspecto específico del libro. Se lo ilustra con una cita. Se utilizan sinónimos y frases de sentido equivalente para evitar repeticiones innecesarias. Se incluye la ficha bibliográfica incompleta del libro reseñado.	La reseña se inicia y se cierra de un modo sumamente atractivo, aportando información novedosa sobre el libro o la vida del autor. Se incluyen varias citas o se refieren situaciones del libro que invitan a su lectura. Se expresan valoraciones positivas sobre varios aspectos del libro, utilizando distintas frases. Se ponen de manifiesto, también, aspectos considerados como negativos o no tan logrado de la obra. Se utilizan pronombres y elipsis para evitar repeticiones innecesarias. La reseña incluye una ficha bibliográfica completa y la sugerencia de otros libros del autor que pueden relacionarse con el libro reseñado.

Como se señaló, hay en este Proyecto un marcado acento en el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la práctica y sobre los recursos de la lengua que se ponen en juego en el momento de la escritura. La colección de los textos (borradores, notas, fichas, etc.) se acompañan con registros de autoevaluación y reflexiones que se les proponen a los alumnos o que realiza el docente. El portafolio es el espacio para observar los progresos, realizar retroalimentaciones en el momento oportuno y compartir el recorrido que va haciendo la escritura. Finalmente, en este Proyecto se retoman dos prácticas muy habituales en los lectores de literatura: seguir a un autor y hacer recomendaciones. Los alumnos se posicionan como lectores críticos, como productores y editores de sus textos, y reflexionan sobre los límites y posibilidades del lenguaje para expresar sus opiniones.

12. Utilizamos este término para destacar que se trata solamente de un ejemplo ya que las definiciones de los niveles deberán hacerse en función de las características del grupo, el curso escolar y lo efectivamente enseñado.

La socialización de los textos, su “presentación en sociedad”, es la ocasión propicia para revisarlos una y otra vez: para aprender a escribir en un movimiento de contraste, discusión, generalización y selección de ideas. Ese movimiento novedoso implica leer como escritor y escribir como lector, atendiendo a tantísimas dudas y problemas, echando mano a soluciones diversas y creativas que rara vez se hallarán en soledad.

La apuesta es abordar la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, es decir, como prácticas capaces de constituir la identidad de los sujetos. La apuesta es leer y escribir –sobre todo– *con* otros y *para* otros, pensando en las inesperadas resonancias que puede desplegar la propia palabra en la vida social.

Proyecto 3: Escribir artículos para una plataforma digital

En este Proyecto proponemos abordar la lectura y escritura en medios digitales a partir de tareas colaborativas¹ sostenidas en pequeños grupos. El propósito es elaborar artículos y publicarlos en una plataforma digital sobre un tema general como las ciudades del futuro. Este tema fue seleccionado particularmente por la gran cantidad de materiales multimediales que hay disponibles en Internet y por el interés que despierta en los alumnos. Desde luego, es posible realizar una secuencia similar a la que se propone en el *Cuaderno del Escritor* con otros temas relacionados con este, o con temas que cada docente haya planificado para abordar en el año.

Las actividades, las discusiones y las decisiones se van plasmando a lo largo del Proyecto en un archivo compartido al que puede acceder el docente, pero también otros grupos. Así, ya sea *on line* u *off line*, se ven plasmados en el historial los acuerdos, las decisiones y los avances en la producción de la plataforma. En constante diálogo entre diversos archivos, sitios, materiales y redes sociales, los alumnos aprenden a buscar y a juzgar la información que circula en Internet, a seleccionar lo que necesitan para escribir, a distribuir roles en la escritura colaborativa y a tomar decisiones pensando en un lector habituado a leer en soporte digital. Los espacios virtuales de trabajo, como las carpetas compartidas, permiten que se organice la producción de los textos, los cuales se hallan en constante revisión.

Cada docente podrá secuenciar y ampliar este Proyecto según la experiencia que tengan sus alumnos de la escritura en medios digitales y la dotación tecnológica de la escuela. A lo largo de este recorrido, los alumnos realizarán numerosas lecturas exploratorias en la web, acordarán roles y tareas para escribir en pequeños grupos textos descriptivo-explicativos a modo de breves artículos informativos para la web, pensando en un lector digital que espera hipertextos, etiquetas, acceso por las redes sociales, multimedia, es decir, que espera algo más que texto.

1. Consideramos, como señala Flavia Terigi en la presentación de "El trabajo colaborativo en el aula", que en la escuela es usual que se requieran tareas denominadas "grupales", pero se trata muchas veces de tareas que podrían realizarse en forma individual. Sostiene que lo que determina el carácter colaborativo de una tarea no es que los alumnos se agrupen para hacer algo, sino el hecho de que cada integrante del grupo realice un aporte más o menos significativo, que pueda cumplir

1. Condiciones didácticas

Para tomar decisiones sobre el Proyecto, es importante considerar:

Las experiencias de los alumnos con la tecnología

Este Proyecto integra de modo central las nuevas tecnologías, de manera que será fundamental comenzar con ciertas condiciones didácticas para poder llevarlo a cabo. Será importante empezar por indagar en los alumnos qué actividades o proyectos ya llevaron a cabo con tecnología: ¿utilizan mail, blogs, perfiles de redes sociales, chats, sitios, Wikipedia? ¿Para qué usaron anteriormente esas tecnologías en la escuela? ¿Para qué materia? ¿Cómo leyeron y escribieron con tecnologías? Dedicar un tiempo a conocer estas condiciones nos permite acercarnos a un panorama general del grupo para avanzar en el Proyecto.

La tecnología es un camino para enriquecer la enseñanza, un *medio*, por eso esta propuesta no intenta poner el eje en las herramientas de informática propiamente dichas. Más bien muestra un posible recorrido que permite integrar la tecnología a la producción de contenidos (en este caso, un texto descriptivo-explicativo), para lo cual será necesario que el alumno realice sostenidas lecturas exploratorias en la web y aprenda a trabajar en forma colaborativa.

Tal vez estas herramientas tecnológicas puntuales que en el Proyecto describimos caigan en desuso, tal vez sobrevivan más que otras, tal vez surjan nuevas que potencien algunos usos que ya están instalados o comienzan a instalarse. En cualquier caso, la apuesta de trabajo y su lógica excede las circunstancias de un instrumento tecnológico específico.

Las lecturas previas de los alumnos

Dado que este Proyecto pone el foco en los textos descriptivo-explicativos, habrá que determinar cuál es el mejor momento para implementarlo en función de los proyectos anteriores desarrollados en clase o en los ciclos lectivos previos. La propuesta ancla temáticamente en espacios del futuro, por eso, pensando en recorridos de lectura coherentes y significativos para los alumnos, una opción para planificar el año puede consistir en que se trabaje previamente con:

- Literatura de ciencia ficción.
- Proyectos de artes vinculados a museos.

- Proyectos de formación ciudadana relacionados con la sustentabilidad, vinculados al transporte y al crecimiento de las grandes ciudades.

La entrada a cada uno de estos temas prepara el terreno para el Proyecto de escritura colaborativa en entornos digitales, ya que ofrece una aproximación a ciertas preocupaciones: en el caso de literatura de ciencia ficción, nos acerca a cómo será el futuro a partir de los desarrollos científicos, cómo seremos nosotros en el futuro, optimismos *versus* pesimismo sobre lo que vendrá; en el caso

PROYECTO 3: ESCRIBIR ARTÍCULOS PARA UNA PLATAFORMA DIGITAL

97

de los proyectos de artes vinculados a museos, es interesante observar los modos de acceso al arte, cómo están repensándose los espacios culturales para llegar a más gente en lugar de ser reductos de escasa comunicación con el público; y en el caso de los proyectos de sustentabilidad, qué soluciones se están pensando para que el transporte sea mejor en el futuro, qué tecnologías hay disponibles y cuáles serían deseables para contribuir a la calidad de vida.

Los tres temas implican una reflexión y búsqueda de información que luego será de ayuda para el trabajo colaborativo que propone el Proyecto, el cual justamente pone en foco la consideración de la información obtenida de la web, su calidad y pertinencia. Si bien el tema sugerido de esta propuesta (el futuro de la vida del hombre en las ciudades) es una excusa para que los alumnos escriban con sus compañeros, para que reflexionen sobre la gran cantidad de información digital disponible, para que seleccionen y organicen esa información teniendo en cuenta lectores reales con los que conforman una comunidad, lo deseable es que se articule con otros contenidos del grado.

La planificación de los temas y de los proyectos puede ser progresiva: de las áreas de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana a la literatura de ciencia ficción, pero también puede haber otros criterios subyacentes: momentos del año en los que es posible organizar visitas a ciertas instituciones como museos u organismos públicos, períodos en los que los recursos tecnológicos estén disponibles por más tiempo, etc. Todas las variables son válidas para tomar decisiones acerca de la progresión en los temas y proyectos. En esta secuencia, se propone que el Proyecto de escritura colaborativa se planifique para la segunda parte del año y luego de haber transitado por otros temas como los sugeridos, de modo que los alumnos se vayan aproximando de a poco a las tareas que aquí se demandan.

Otro criterio para organizar la planificación podría ser presentar este Proyecto en la segunda mitad de año, antes de un proyecto de ciudadanía y sustentabilidad con el que se puedan articular los temas, incluso con los mismos grupos de trabajo. Los alumnos podrían participar en las redes sociales como comunidad e investigar qué recursos están disponibles (aplicaciones, sitios, redes) relacionadas con la mejora del transporte y la calidad de vida de los habitantes. Finalmente, podrían organizar una campaña de difusión de estos recursos tecnológicos en la comunidad.

Tiempo didáctico disponible

Para el caso de esta secuencia, proponemos tres a cuatro meses, pero el docente podrá acomodar el tiempo a sus necesidades, a la planificación anual, a sus alumnos y a las características institucionales. En todo proyecto que involucre centralmente el uso de tecnología, se tendrá que anticipar e incluir un tiempo para las dificultades técnicas que se suscitan sobre la marcha. Esos obstáculos (por ejemplo, necesidad de prever el espacio de informática o anticipar el uso de las *netbooks*) son esperables y constituyen desafíos cuyas resoluciones pueden estimular a los alumnos y a los docentes. La tecnología en el aula es una solución que implica nuevos problemas en distintos sentidos: a mayor uso, más dificultades a resolver; a mayores soluciones, más problemas interesantes para avanzar en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Recursos didácticos disponibles

Antes de empezar, es necesario averiguar con qué tecnología se cuenta en la escuela (conexión, red, sala de informática, pizarra digital interactiva, proyector); con qué recursos humanos cuenta la escuela (referente de TIC o docente de informática o de recursos audiovisuales); con qué tecnología cuentan los alumnos (*netbooks*, celulares, tabletas). No es indispensable que en el aula todos tengan un dispositivo ni que todos tengan el mismo tipo de dispositivo, ya que pueden convivir armoniosa e interactivamente celulares, tabletas, *netbooks* y también pueden conseguirse dispositivos especialmente prestados para determinados momentos del Proyecto. Las condiciones de acceso a la tecnología pueden darse en cada alumno o en algunos. Cualquier variante es posible para el desarrollo de esta propuesta y de muchas de las propuestas con tecnología. No es necesario esperar a que todos los alumnos tengan un dispositivo y acceso web en el aula para implementar este Proyecto.

Por último, se recomienda que el docente elija a uno o dos alumnos que sean los que más cómodos se manejen con la tecnología como “mentores tecnológicos” del grupo o de varios grupos. Este rol se mantendrá a lo largo de toda la secuencia, aunque luego esos alumnos trabajen en otros grupos en sus producciones.

2. Etapas del Proyecto

Introducción

En el *Cuaderno del Escritor*, el punto de partida del Proyecto es la lectura de tres artículos provenientes de Internet que abordan distintos aspectos del tema central elegido.

- Los transportes del futuro
- Los cambios en las ciudades
- Los museos en el futuro

Las actividades de lectura de estos textos y registro de información cumplen un doble propósito. Por un lado, sirven para introducir a los alumnos en la temática. Por otro, son útiles para que aprendan lo que se denomina en las propuestas curriculares “prácticas del lenguaje en contextos de estudio”: una modalidad de lectura atenta, con registro de la información, validación de sus fuentes, atención a lo que se sabe a partir de la lectura y a lo que faltaría investigar sobre el tema, así como también la definición de conceptos y de palabras.

El artículo sobre los museos del futuro (*Cuaderno de Escritor*, págs. 101 y 102) publicado en una página web comercial financiada con publicidad, no sólo se propone por el texto en sí mismo, sino por la plataforma en la que aparece. El sitio web de este artículo (*Estrategias. Tu mundo on line*) está organizado a partir de distintas categorías de temas, tiene artículos de diversos autores y a su vez

PROYECTO 3: ESCRIBIR ARTÍCULOS PARA UNA PLATAFORMA DIGITAL

99

remite a diferentes redes sociales y blogs temáticos. Además, los lectores pueden interactuar con la autora del artículo “posteando” un comentario. Como los alumnos van a tener que diseñar ellos mismos una plataforma virtual en la que incluyan el texto central que escriban, se les propone, después de leer el artículo, explorar este sitio para empezar a analizar sus componentes. Cada docente podría seleccionar otros sitios similares de modo de ampliar esta exploración si lo considera necesario.

La exploración del contexto digital del texto propicia un primer abordaje a la lectura crítica en la web, dado que los estudiantes pueden observar rasgos que refieren a la calidad de la información disponible: la autoría, la validación de la autoría, el contexto en el que se inserta ese autor al compartir espacio con otros autores. Asimismo, se puede guiar a los estudiantes para que comprendan cuál es el objetivo final del sitio web en el que se publica el artículo. Ningún material de lectura en la web es neutral. Es fundamental visibilizar esto en la etapa de legitimación y jerarquización de la información obtenida. En este sentido, se eligió el artículo de los museos por ser un texto “real” (no didáctico) con una calidad relativa: la autora no es reconocida, la información no es especialmente rigurosa ni académica. Incluso, al artículo original parece haberle faltado una revisión, dado que faltan tildes y algunos signos de puntuación. El artículo seleccionado ha sido levemente editado para el *Cuaderno del Escritor*. En cualquier caso, a partir de las diferencias que encuentren los alumnos entre el sitio real y el texto del *Cuaderno del Escritor*, quedará de manifiesto que los tiempos de producción en los soportes digitales son rápidos, incluso casi todas las plataformas (blogs, sitios, redes, pizarras, entre otras) tienen como opción la edición. Las erratas digitales son una huella de escritura: más adelante veremos que es una pista de la calidad de la información.

...entes que es una pista de la calidad de la información que circula en la red. Por otro lado, la corrección constante es otro de los signos de la escritura digital: nada es definitivo y todo es mejorable.

Este es un tema sobre el cual reflexionar con los alumnos, ya que guardar, clasificar y ordenar los recursos en una biblioteca virtual propia es una práctica social del lector que valora los documentos. Esto es posible observarlo en detalle en algún proyecto que focalice en las enciclopedias con formato de wiki (Wikipedia es la más conocida) o en algún proyecto que se base en el seguimiento de noticias en tiempo real, para comparar cómo evoluciona la edición de un artículo *on line* hasta que llega a la edición en papel al día siguiente. Estas reflexiones son centrales si se quiere abordar la escritura digital con todas sus potencialidades en la escuela.

La actividad *Explorar un sitio para analizar la confiabilidad de la información* (pag. 103) está pensada para que se amplíe y replique en los sitios que luego se fichen en la búsqueda de información para la plataforma. La posibilidad de interactuar con los autores es una posibilidad que vale la pena poner en juego en clase, ya que desafía las nociones de autor, de autoridad sobre el contenido y de distancia que propone un texto en diferido. Poder contactar a un autor y hacerle preguntas y compartir inquietudes constituye una habilidad lectora del siglo XXI. Esta actividad se propone como optativa, pues será decisión del docente permitir que los niños escriban comentarios en un sitio web.

Primera etapa: Búsqueda de sitios, redes, blogs

Para esta primera etapa en la cual la exploración de la web está en primer plano, puede trabajarse con los estudiantes una distinción elaborada por Flora Perelman y Vanina Estévez (2011): las lecturas de reconocimiento y las lecturas de localización.

Lecturas de reconocimiento	Lecturas de localización
► Se realizan para tener una primera aproximación a la organización de un material. Por ejemplo, explorar un periódico para tomar conocimiento de las noticias centrales del día; hojear libros para decidir cuál comprar o pedir en una biblioteca; explorar una aplicación nueva de celular. ► Se obtienen las primeras ideas sobre el contenido y la organización de los materiales. ► Supone un lector entrenado y activo, que por ejemplo tiene en cuenta el propósito de lectura para valorar	► Se realizan para obtener datos precisos. Se rastrea sistemáticamente hasta alcanzar la información que se necesita. Según el propósito de la búsqueda, se harán nuevas lecturas focalizadas para detenerse en algún aspecto puntual o ampliar los datos. ► Se obtienen datos precisos que, en el caso de este Proyecto, ayudan a elaborar definiciones, caracterizaciones, ejemplos, es decir, los recursos más utilizados para realizar descripciones y explicaciones. ► Supone un lector entrenado, activo y que pueda decidir qué información descartar y qué lecturas

Las actividades en las que se les propone a los alumnos “explorar” los sitios responden más al tipo de “lectura de reconocimiento”, y las que focalizan en leer los textos y realizar distintos registros sobre su contenido desarrollan más un tipo de “lectura de localización”.

El seguimiento y la puesta en común de las búsquedas son una “brújula” en la clase, ya que, al compartirlas, los alumnos afinan los criterios y las decisiones, además de descubrir “atajos” para navegar y cumplir con el propósito de la búsqueda. En función de las posibilidades institucionales y del aula o salones disponibles, puede usarse un proyector para explorar entre todos o para exhibir exploraciones de sitios, perfiles en redes, blogs, etc. Este acompañamiento es prioritario, dado que las investigaciones sobre lectura *on line* manifiestan que los estudiantes tienen dificultades para encarar este proceso (Cassany, 2012; Perelman, 2011) y se abre allí un ineludible espacio de intervención docente. Compartir, clasificar y juzgar los hallazgos a partir de búsquedas concretas es el camino para construir lectores digitales: se trata de un trabajo que no se cierra en un proyecto específico. Las prácticas de lectura que se desarrollan en este Proyecto tendrán impacto en otras búsquedas que se realicen ya sea para leer, para ampliar la información en general o para escribir.

La secuencia propuesta insiste en que el docente tenga acceso a los archivos colaborativos para ir monitoreando y acompañando el proceso de búsqueda y encontrar puntos en común entre los grupos. Sería productivo que se seleccionaran algunos sitios para comentar y discutir en clase a medida que los estudiantes avanzan con sendos proyectos. Aquí, el rol docente es de acompañamiento, el de mostrarse como un lector más; sugerimos alejarse de un rol de “control” para pasar a comentar en el

PROYECTO 3: ESCRIBIR ARTÍCULOS PARA UNA PLATAFORMA DIGITAL

101

archivo compartido en calidad de mentor y como propulsor de nuevas ideas. Acceder a los archivos es “meterse” en la cocina y ayudar en el proceso.

Los estudiantes pueden, además, compartir los pasos que dieron (y especialmente los “pasos en falso”) cuando procuraban obtener información de interés. Esto de compartir los “errores” también forma parte de la puesta en común y del aprendizaje, en el sentido de poder reconstruir el proceso de búsqueda de información y reflexionar sobre esta práctica.

Según Perelman (2011), la representación sobre la búsqueda de información que los lectores tienen dentro y fuera de la escuela refuerza la idea de que un buscador es una especie de bibliotecario que interpreta sin equívocos las palabras clave, por eso se supone que provee en un tiempo mínimo toda la información existente y entrega, luego de un clic, exactamente lo pedido. Pero los buscadores no funcionan de este modo, así como tampoco lo hace un bibliotecario. La adecuada selección de palabras clave que se vinculan con la búsqueda implica conocimiento y una planificación. La orientación docente forma parte del aprendizaje a “prueba y error” de las búsquedas en la web y

colabora en establecer patrones y buenos hábitos de búsquedas.

Segunda etapa: Legitimación y jerarquización de la información obtenida

Para esta etapa, se sugiere que el apuro por resolver las búsquedas en la web se deje por un momento a un lado con el objeto de que se ofrezca un espacio para el análisis genuino de los sitios relevados. Como señala Perelman, la práctica de “buscar información en Internet” –generalmente se pone en acción en forma privada y escasamente explícita– requiere convertirse en objeto de reflexión por la complejidad de saberes que involucra. Para que no haya una sobrecarga cognitiva, dado que es imposible leer por completo toda la información recabada, las pistas que el docente ofrece pueden orientarse a relevar los “atajos” para acceder a determinada información.

Por ejemplo, en la mayoría de los sitios hay buscadores internos, una herramienta útil para afinar la semántica de las búsquedas. Elegir las palabras adecuadas en el buscador correcto es una tarea compleja de síntesis y de anticipación de las lecturas que constituyen prácticas lectoras centrales de hoy. Visibilizar los buscadores dentro de cada sitio web (todos los periódicos lo tienen, por ejemplo) pone en escena que las búsquedas y los hallazgos no están a un clic, sino que muchas veces funcionan como un juego de cajas chinas o muñecas rusas que hay que ir desentrañando. La práctica de la lectura digital colabora para que los caminos de llegada a la información precisa sean cada vez más cortos. Y esto no solo se desarrolla haciéndolo, sino también compartiendo con los otros cómo se hace.

Ya en la etapa de elaboración de la plataforma, cuando los alumnos tienen que evaluar la calidad y la pertinencia de la información para avanzar en una selección previa a la producción de contenidos, es importante que se establezca un metalenguaje para todos los grupos y, en general, para el Proyecto. Así, términos como “hipervínculo”, “link”, “link roto”, “menú principal”, “pestaña”, “ícono”, “buscador interno”, etc. formarán parte de la clase y ello permitirá compartir los avances. En función de los conocimientos previos del grupo, se recomienda diseñar una actividad para confeccionar un glosario de términos tecnológicos, que se podrá también hacer en conjunto con otros docentes. El

glosario podrá armarse en cada grupo y luego llegar entre todos a las definiciones más claras o explicativas de cada término, para que sea lo más operativo posible. El glosario se irá ampliando a medida que avance el Proyecto.

La actividad *Explorar, buscar y seleccionar información* se divide en dos partes. La idea es que los alumnos adviertan que en algunas oportunidades se halla información pertinente a los propósitos de la búsqueda, pero si se evalúa en detalle, esa información no es confiable, por ende su calidad no es de utilidad para el Proyecto. De todos modos, algunas reflexiones vinculadas a la enunciación (¿Quién o quiénes enuncian?) en el cuadro de Calidad y Pertinencia (*Cuaderno del Escritor*, págs. 110 y

111) son bisagras para arribar a una decisión sobre la calidad. En particular, la posición desde la cual se enuncia un contenido en un sitio web es una de las tareas más complejas para los alumnos y para cualquier lector digital.

El registro de los criterios de calidad puede ampliarse porque los formatos de los sitios nunca están estandarizados ni son comunes entre sí y las búsquedas tampoco lo son. Así, puede haber distintas lógicas de organización de los contenidos (secciones, menú laterales, etiquetas, archivos disponibles para descargar) que inviten a trazar los propios criterios elaborados por los grupos y/o por el docente. Asimismo, es necesario tener en cuenta que la asignación de autoría o de fuente institucional de un sitio, en varios casos es poco evidente o inexistente, lo cual dificulta o directamente anula la evaluación de su calidad. Esto se puede sumar a otro escollo producto de la amplia variedad de materiales de la web: la información falsa, las parodias o los tutoriales que conducen a virus a partir de la activación de un link. La confiabilidad también se relaciona, entonces, con la seguridad informática acerca de los materiales en juego.

En suma, en este Proyecto los alumnos advierten que decidir sobre la información es aprender a estudiar con las nuevas tecnologías. Por otra parte, la actividad de evaluación de los sitios es de una fuerte demanda cognitiva –que, además, debería darse en otros espacios curriculares para los textos descriptivo-explicativos– pero constituye un paso central para formar lectores digitales.

Tercera etapa: Organización, diseño y escritura de la plataforma

Luego de la reflexión sostenida sobre los sitios y la información obtenida –y antes de pasar a la actividad de *Diseñar y organizar la plataforma*–, se propone llegar a acuerdos colectivos de ideas útiles para el diseño de la plataforma digital (*Explorar, buscar y seleccionar información*, en las págs. 110 y 111 del *Cuaderno del Escritor*). Esta pequeña tarea anticipa la dedicación a las imágenes y al aspecto audiovisual en general para este Proyecto. El avance en la construcción del conocimiento será posible si las imágenes se examinan con el mismo tratamiento analítico que se otorga a otras fuentes de información. Pero a esta problemática se le suma el hecho de que los buscadores aportan imágenes descontextualizadas, fuera de sus fuentes originales, lo que agudiza la dificultad de comprensión. La selección de imágenes en contextos de estudio requiere un trabajo reflexivo y argumentado, para avanzar en el conocimiento del tema que se está abordando con miras a producir y organizar contenido.

Para concretar la producción de la plataforma virtual es necesario elegir un soporte determinado, aunque luego se puedan vincular otros. Nuevamente, la exploración de las ventajas y desventajas de las diferentes plataformas informáticas constituye un camino de observación, análisis y toma de decisiones concretas, pensando en un destinatario concreto. El metalenguaje compartido en la segunda etapa se nutrirá con los nuevos términos que surjan a partir de nuevas herramientas (“pin”

“bitácora”, “on line/off line”, “interactivo”, entre otras.

Como ya se dijo, la distribución de roles es central en la elaboración de la plataforma y es un aspecto que el docente podrá evaluar individualmente a lo largo de todo el Proyecto. Los roles que se proponen (administrador, *community manager* y curador de contenidos, *Cuaderno del Escritor*, pág. 113) se relacionan con perfiles propios de la producción en Internet. A partir de estos roles, los alumnos trabajarán con el documento compartido, especie de “usina de ideas” y depósito de los links del Proyecto. Además, tendrán que plantear la expansión de la plataforma en redes sociales y distintos modos de difusión del contenido. Como muestra el gráfico de la pág. 114 del *Cuaderno*, estos dos materiales son insumos para la plataforma central, que será la “vidriera” del Proyecto: la parte visible de la producción, soporte de principal lectura para los destinatarios.

En la sección destinada a *Producir los contenidos del texto central de la plataforma*, la primera actividad del *Cuaderno* consiste en planificar el texto (pág. 115) y es en este espacio donde se podrá anclar adecuadamente el trabajo sobre los textos descriptivo-explicativos. Las preguntas son orientadoras para desarrollar la secuencia, pero pueden modificarse, ampliarse, reformularse en función del destinatario más específico del Proyecto: por ejemplo, sólo alumnos que estén finalizando la primaria, bloggers, la comunidad educativa en general, etc. Por eso, como en otras actividades, se abre el juego para que los alumnos elaboren sus preguntas junto con el docente. Las respuestas a estas preguntas que funcionan como “guía” son un primer borrador y parten de la producción individual para luego compartir cada escrito y realizar acuerdos con otros, de modo de avanzar a la próxima actividad, que consiste en la escritura colaborativa de los contenidos (*Cuaderno del Escritor*, pág. 116). La planificación grupal del texto, que pone de relieve la coherencia global en función de un destinatario, será luego revisitada cuando los alumnos pasen a la etapa de la revisión y verifiquen la estructura del contenido, las posibilidades de expansión y los vínculos entre el texto y el aspecto audiovisual. La propuesta es avanzar desde esa coherencia global (estructura, progresión de la información, jerarquización en los aspectos paratextuales), a la cohesión local (armado de definiciones, pronombres, conectores, tiempos verbales, etc.), pero yendo y viniendo constantemente, como si el trabajo con el texto se acompañara con una lupa ocasional que va y viene o como un zoom constante que pasa de lo general a lo particular, para volver nuevamente a lo general.

En la actividad *Revisar el texto de forma general* (*Cuaderno del Escritor*, págs. 117 y 118), los roles de los alumnos, escribiente, dictante, revisor, –eventualmente intercambiables– apuntan a distribuir la carga cognitiva en la escritura y, también, a que cada alumno reflexione sobre la tarea que mejor hace o que menos le cuesta. Como son intercambiables, los roles serán oportunidades para reflexionar sobre el proceso de escritura “con otros”, pero también sobre el proceso individual. La actividad plantea que los alumnos reconozcan cuestiones de coherencia global y cohesión local. En este reco-

rrido, si bien los roles permiten organizar el contenido, los integrantes del grupo pueden aportar y enriquecer la labor del escribiente, quien tendrá la tarea, en principio, más compleja, ya que se trata de la puesta “material” del texto.

Cuarta etapa: Enriquecer el contenido del escrito a partir de la reflexión sobre el lenguaje

Una vez finalizado este primer borrador, que tal vez insuma varias clases, se propone que el foco se traslade a dos herramientas de la lengua específicas: los tiempos verbales y el empleo de los adjetivos, teniendo en cuenta que ya hubo un acercamiento guiado hacia a la cohesión sobre todo global. Esta vuelta es un modo de reflexionar sobre la práctica de “copiar y pegar” que no es conveniente prohibir (Cassany, 2016), ya que es una oportunidad para pensar la escritura y la calidad de los contenidos a partir de su reelaboración, su readaptación en función de un destinatario y el cambio en el centro de la enunciación (el “yo”, el “aquí” y el “ahora” que se construye en cada nuevo discurso).

En cuanto a la actividad *Revisar los tiempos verbales en el texto de la plataforma* (págs. 118-120), apunta a dos caminos que pueden haber tomado los alumnos para la puesta en texto: los tiempos verbales del presente o del futuro. Al no haber especificado una pauta para el tiempo verbal que deben utilizar (y si no surgió antes como reflexión sobre el uso del lenguaje), hacer foco en este aspecto permite sistematizar usos discursivos del tiempo presente concibiéndolo como una herramienta de la lengua para lograr determinado efecto en el lector, pero fundamentalmente como concepto útil para todos los textos descriptivo-explicativos en general.

La actividad *Revisar adjetivos en la escritura* (págs. 121 y 122) se relaciona con poner en primer plano un recurso propio de los textos descriptivo-explicativos: la adjetivación, especialmente para describir y caracterizar lo que se está explicando. Como se trata de volver a un tema que probablemente los alumnos hayan abordado en años anteriores de la escuela primaria, se propone sistematizar el uso de esta clase de palabra en relación con su aspecto sintáctico y semántico (véase el cuadro teórico en la pág. 121 del *Cuaderno del Escritor*). A partir de este repaso, se les propone a los alumnos revisar los usos de los adjetivos en el texto: la concordancia con el sustantivo al que complementan, las repeticiones y la búsqueda de sinónimos, y la adecuación de la selección léxica a esta clase de textos y al destinatario previsto por el texto.

Las dos actividades que siguen se centran en la revisión de aspectos más superficiales del texto relacionados con normas de escritura: ortografía y puntuación. Incluimos estos temas en la revisión del texto para mostrar ejemplos de cómo se pueden abordar desde el uso y presentárselos a los alumnos como un problema del escritor, en lugar de quedar como ejercicios sueltos y fuera del contexto de lo que se produce.

En la actividad *Revisar la ortografía de los textos* (pág. 122) se focaliza en zonas de dudas del castellano, que son las que suelen presentar problemas a la hora de escribir determinadas palabras y que necesitan una revisión final antes de cerrar el escrito en el grupo. Se trata de temas de “ortografía literal”, es decir de la escritura correcta de palabras en las que por su pronunciación no se

puede distinguir entre: “c”, “s” o “z”; “b” o “v”; “h”; “j” o “g”, así como del uso de mayúsculas. En esta tarea de reflexión, el archivo compartido permite que todos los integrantes del equipo vuelquen sus dudas, las compartan y hablen acerca de ellas. En este punto la intervención del docente es fundamental para ayudar a los alumnos a sistematizar las dudas que tuvieron, por ejemplo poniéndolas en relación con otros conocimientos ortográficos que hayan adquirido anteriormente o mostrando que tal vez varias faltas de ortografía en un texto responden a un mismo error.

En el *Cuaderno del Escritor* se incluye además la actividad *Revisar la puntuación y tildación de los textos* (pág. 123). Se propone que el grupo divida las tareas de revisión para poder focalizar adecuadamente y reflexionar sobre el lenguaje. Ya en esta última etapa se plantea el trabajo de explicitar la organización subyacente en los correctores de los procesadores de textos, ya que es una herramienta informática fácilmente disponible que invita a realizarse preguntas sobre algunas marcas de los textos y ofrece opciones de cambio a partir de las cuales los alumnos pueden discutir. El corrector aplica criterios de corrección que son implícitos y que pueden repensarse con los alumnos, llamando la atención sobre lo que marca y lo que no. Por ejemplo, algunas formas voseantes de los verbos propia del español de Argentina suelen aparecer marcadas en rojo: como “salís”, “comentá”, “poné”, etc. Asimismo, será importante observar que no todas las reglas ortográficas tienen el mismo grado de importancia, ya sea por la frecuencia de uso de cada palabra o por el grado de generalidad o las excepciones que esa regla tenga, de modo que tematizar esta distinción (como es el caso de la tildación y la frecuencia de uso de las palabras, véase *Cuaderno del Escritor*, pág. 124) y jerarquizar algunas de ellas es útil para que los alumnos vean las reglas como herramientas disponibles para revisar un texto y ajustarlo a las pautas normativas vigentes.

Para favorecer la sistematización de conocimientos lingüísticos, el uso de obras de consulta *on line*: (diccionarios, conjugadores de verbos, etc.) también resultan herramientas válidas, que el docente puede buscar de antemano para que estén disponibles en este momento de revisión.

Así como los alumnos pueden reflexionar y repensar las herramientas informáticas de revisión de textos en función de sus necesidades comunicativas, también pueden debatir acerca de las prácticas de corrección ortográfica en las redes sociales. Nuevamente, no todos los sitios poseen calidad, de modo que la exploración de estos perfiles, sus posteos y la manera de encarar la ortografía puede convertirse en un debate interesante para posicionarse como usuarios críticos de redes (López Olalde, 2015) y, a la vez, como hablantes del castellano que toman decisiones sobre su uso.

Como cierre de esta etapa se les propone a los alumnos la revisión de la plataforma (*Cuaderno del Escritor*, págs. 124 y 125). Esta actividad supone una vuelta a la consideración de criterios de calidad y pertinencia en un texto digital, en cuanto a los links, a los videos, las imágenes, los perfiles de redes sociales, etc.